

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ VE PROGRAMLARDAN YARARLANMA
DURUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mehtap ERMAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

KIRIKKALE, 2016

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Soner ÖZDEMİR danışmanlığında Mehtap ERMAN tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

16/12/2016

(Başkan)

Doç Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

Üye

Doç. Dr. Mehmet KATRANCI

Üye

Yrd. Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../20..

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans olarak sunduğum “Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

16.12.2016


Mehtap ERMAN

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının yanı sıra, öğretim programlarından öğrenme-öğretme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında nasıl yararlandıkları ve ayrıca değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanma durumları arasında ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçların çalışılan konu ile ilgilenen eğitimcilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine, yetkililere, araştırmacılara ve eğitim alanına katkıları düşünülmektedir.

Eğitimin, hayat boyu devam eden bir süreç olduğuna inan bir insan olarak aldığım yüksek lisans eğitimi ve yaptığım bu tez pek çok açıdan bana katkı sağlamıştır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin yardımını ve desteğini aldım. Başta, eğitimim ve araştırmamın her aşamasında desteğini ve emeğini esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR'e teşekkür ederim. Bunun yanında, çalışmam sırasında deneyimlerini ve bilgi birikimini benimle paylaşan Dr. Seher ULUTAŞ'a ve çalışmalarım sırasında bana sabırla katlanan çocuklarım Hülya ERMAN ve Emirhan ERMAN'a teşekkür ederim. Öğretmenleri, çalışmaya katılmaları için benimle ikna etmeye çalışan, sabrı ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan değerli eşim Erdoğan ERMAN'a da teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmada, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıkları ve öğretim programlarından yararlanma durumları incelenmiş, ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama türü olan bu araştırmada üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 380 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Analizlerde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanında, iki kategorili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlerin karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin üçte ikisi öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtmesine karşın, çoğu bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını inceleme, derse hazırlanma ve uygulamada öğretim programından yararlanma ve ders dışı kaynaklardan faydalanma durumlarının oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğretim programından yararlanma biçimleri cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık gösterirken; kıdem, mezun oldukları yükseköğretim programı, lisansüstü eğitim yapıp yapmama ve öğretim programının tanıtımına ilişkin hizmet içi eğitim (HİE) alıp alınmaması bakımından anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmamıştır.

Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu, değişime karşı tutumları ile öğretim programından yararlanma biçimleri arasında pozitif yönde ve düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, Öğretmen, Farkındalık, Değişim, Tutum.

ABSTRACT

In this research, the awareness on the curriculum implemented by the primary, elementary and high school teachers working in the central provinces of Ankara, and the situation teachers' benefit from the curriculum was examined. In addition, whether there is a relationship between the situation teachers' benefit from the curriculum and their resistance to change was investigated. Survey method was used in the research and data was collected via an instrument consisting of three parts. The sample of the study consisted of 380 teachers working in central provinces of Ankara.

Data gathered was analyzed using SPSS statistical program. In the analysis of data, percent, frequency, arithmetic mean and standard deviation was calculated. Besides, independence t test, in two categorical comparisons and ANOVA, in three and more categorical comparisons was utilized. The findings showed that while two thirds of the teachers took in-service education course about the curriculum, the most of them need in-service education. Also, it was found that the levels of teachers' examine of curriculum, use of curriculum in preparation for course and in practice, and use of extra-curricular resources were to be quite high.

Furthermore, whilst the ways teachers use of curriculum was differ from in terms of gender and the educational stage in which their work, there was not significant difference in terms of seniority, the higher education program they graduate, the situation whether or not to conduct postgraduate education, and the situation whether they participate in-service training about introduction of the curriculum. According to the findings of the study, teachers' attitude towards change was found to be positive. Also, positive and low relationship was found between teachers' attitude towards resistance to change and the situation teachers' benefit from the curriculum.

Keywords: Curriculum, Teacher, Awareness, Change, Attitude.

TABLULAR

	Sayfa
Tablo 3.1. $\alpha= 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri.....	53
Tablo 3.2. İlçe ve Eğitim Kademesi Bazında Değerlendirmeye Alınan Ölçme Araçlarının Sayısı.....	54
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	55
Tablo 3.4. Madde Yük Değerleri.....	61
Tablo 3.5. Faktörlerin Öz Değeri ve Açıkladığı Varyans Değerleri.....	62
Tablo 4.1.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Herhangi Bir Seminer veya Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Durumları.....	65
Tablo 4.1.2. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Hizmet İçi Eğitimi Ne Zaman Aldıklarına İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 4.1.3. Öğretim Programlarının Tanıtımına Yönelik Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 4.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almak İsteme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 4.1.5. Öğretmenlerin Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda En Çok Kimlerden Yardım İstediklerine İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 4.1.6. Öğretmenlerin Şu An Uygulanan Öğretim Programının Ne Zaman Yürürlüğe Girdiğini Bilme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri....	72

Tablo 4.2.3.Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	75
Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumlarının Cinsiyete Göre t -Testi Bulguları.....	76
Tablo 4.3.1.1.Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları.....	77
Tablo 4.3.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları.....	77
Tablo 4.3.1.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları.....	78
Tablo 4.3.2. Öğretmenlerin Öğretim Yaptıkları Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 4.3.2.1. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Düzeyi Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 4.3.2.2. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 4.3.2.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 4.3.3. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	83
Tablo 4.3.3.1. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	84
Tablo 4.3.3.2. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84

Tablo 4.3.3.3. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	85
Tablo 4.3.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	86
Tablo 4.3.4.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	87
Tablo 4.3.4.2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	88
Tablo 4.3.4.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	89
Tablo 4.3.5. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmama Durumuna Göre t-Testi Bulguları.....	89
Tablo 4.3.5.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamalarına Göre t-Testi Bulguları.....	90
Tablo 4.3.5.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamalarına Göre t-Testi Bulguları.....	91
Tablo 4.3.5.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmama Durumuna Göre t-Testi Bulguları.....	92
Tablo 4.3.6. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre t-Testi Bulguları.....	92

Tablo 4.3.6.1. Öğretmenlerin Öğretim Programını İnceleme Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları.....	93
Tablo 4.3.6.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları.....	94
Tablo 4.3.6.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları.....	95
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Değişime Karşı Tutumları.....	96



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	İ
ÖZET.....	İİ
ABSTRACT	İİİ
TABLolar	İİV
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ALT AMAÇLAR	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR	7
1.6. SAYILTILAR.....	7
1.7. TANIMLAR	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. EĞİTİM, ÖĞRETİM VE DERS PROGRAMI.....	9
2.2.ÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL ÖGELERİ.....	13
2.2.1. Amaç(Hedef)	13
2.2.2. İçerik (Kapsam)	15
2.2.3. Öğrenme – Öğretme Süreçleri	16
2.2.4. Değerlendirme	17
2.3. TÜRKİYE’DEKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	18
2.3.1. İlköğretim Programları	19
2.3.2. Ortaöğretim Programları.....	22

2.3.3. 2013 Yılında Güncellenen Öğretim Programları.....	24
2.4. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ.....	26
2.5. DEĞİŞİME KARŞI TUTUM.....	32
2.5.1. Değişim Kavramı.....	32
2.5.2. Değişime Karşı Direnç	37
2.5.3. Direnme Nedenleri.....	38
2.5.3.1. Kişisel Nedenler	38
2.5.3.2. Toplumsal Nedenler	38
2.5.3.3. Ekonomik Nedenler.....	38
2.5.4. Değişime Karşı Direnci Azaltmanın Yolları	39
2.5.5. Öğretmen Eğitimi	41
2.5.6. Öğretim Programı Uygulamalarını Etkileyen Etkenler	43
2.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	46
BÖLÜM III.....	52
YÖNTEM.....	52
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	52
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	52
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	56
3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik	58
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	63
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	63
BÖLÜM IV	65
BULGULAR VE YORUM.....	65
4.1. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİNE AİT BULGULAR.....	65
4.1.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Herhangi Bir Seminer veya Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	65
4.1.2. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Hizmet İçi Eğitimi Aldıkları Zamana İlişkin Bulgular	66
4.1.3. Öğretim Programlarının Tanıtımına Yönelik Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına İlişkin Bulgular	67

- 4.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almak İsteme Durumlarına İlişkin Bulgular..... 68
- 4.1.5. Öğretmenlerin Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda En Çok Kimlerden Yardım İstediklerine İlişkin Bulgular..... 69
- 4.1.6. Öğretmenlerin Şu An Uygulanan Öğretim Programının Yürürlüğe Girdiği Zamanı Bilme Durumlarına İlişkin Bulgular..... 70

4.2.ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAN YARARLANMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR..... 71

- 4.2.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 71
- 4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri 72
- 4.2.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 74

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAN YARARLANMA DURUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERLE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR 76

- 4.3.1. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları 76
- 4.3.1.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumlarının Cinsiyete Farklılığına İlişkin t-Testi Bulguları 77
- 4.3.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları 77
- 4.3.1.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları 78
- 4.3.2. Öğretmenlerin Öğretim Yaptıkları Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları 78
- 4.3.2.1. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Düzeyi Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 80
- 4.3.2.2. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumu Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 80
- 4.3.2.3. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 81
- 4.3.3. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları 82

4.3.3.1. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları	83
4.3.3.2. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84
4.3.3.3. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları	85
4.3.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	86
4.3.4.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumu Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları	87
4.3.4.2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları	87
4.3.4.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	88
4.3.5. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmama Durumuna Göre t-Testi Bulguları.....	89
4.3.5.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamalarına Göre t-Testi Bulguları	90
4.3.5.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamalarına Göre t-Testi Bulguları	91
4.3.5.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmama Durumuna Göre t-Testi Bulguları.....	91
4.3.6. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre t-Testi Bulguları	92
4.3.6.1. Öğretmenlerin Öğretim Programını İnceleme Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları.....	93
4.3.6.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları.....	94

4.3.6.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları	95
4.4. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME KARŞI TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	95
4.5. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME KARŞI TUTUMLARI İLE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAN YARARLANMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	97
BÖLÜM V.....	98
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	98
5.1. SONUÇLAR	98
5.2. ÖNERİLER	101
KAYNAKÇA	102
EKLER.....	111
EK 1- VERİ TOPLAMA ARACI.....	111
EK 2- ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN RESMİ İZİN YAZISI	116

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturacak problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1.PROBLEM DURUMU

Birey dünyaya geldiği andan itibaren ölene kadar sürekli olarak bir şeyler öğrenir. Öğrendiklerimizin çoğu günlük hayatla ilgili bilgilerdir. Yaşayarak ve çevremizdeki insanlardan öğrendiklerimizin yanı sıra bilinçli olarak aldığımız eğitimler de hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Sürekli olarak değişen ve gelişen dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek, ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Anıl, 2009). Ertürk (1991), eğitimi “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*” olarak tanımlamıştır. Demirel(2004)’e göre eğitim “*öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” dir.

Eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri program, öğrenci ve öğretmendir. Öğretmenler öğrencilerine istenen bilgi, beceri ve tutumları eğitim programları aracılığıyla kazandırır (Demirel, 1999). Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan kısım, öğretim programıdır. Öğretim programı, belirli bilgi kategorilerinden meydana gelen ve bazı okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin eğitim programının hedefleri doğrultusunda planlı olarak kazandırılmasına yönelik hazırlanmış programlardır (Küçükahmet, 2005). Eğitim veya öğretim programlarının çeşitli işlevleri vardır. Bunlar; ülkenin kalkınmasını ve gelişimini sağlayacak nitelikli insan gücünü yetiştirme, uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi oluşturma, kültürel değerlerini benimseyen ve geliştirmeye çalışan bir nesil yetiştirme (Özdemir, 2009) vb. şeklinde sayılabilir.

Gelişen ve değişen dünyada öğretim programlarını geliştirme ve güncelleme süreçleri devamlılık arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 yılında köklü değişikliklerle ilk ve ortaöğretim kademelerindeki derslerin öğretim programlarını yenilemiş ve uygulamaya başlamıştır.

Geliştirilen yeni programlarla birlikte eğitim sistemimizde yapılandırmacılık kuramına dayalı köklü değişiklikler (bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim vb.) yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmen merkezli ve öğrencinin sadece bir “kayıt cihazı” gibi görüldüğü geleneksel bir eğitimden, öğrencinin merkeze alındığı, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde rehber olarak görüldüğü bir yaklaşıma geçilmiştir. Bu programlarla öğrencilerin eleştirel ve özgün düşünme, problem çözme, araştırma, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu değişimlerle birlikte öğretim programlarının içerik ve sunumları, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntemler ile öğretmen ve öğrenci rollerinde de önemli değişimler söz konusu olmuştur (Akpınar ve Aydın, 2007). Örneğin yeni programlar; öğretmenin rolünü “sorgulatan, soru sorduran, düşündürten, tartıştıran ve dinleyen, yönlendiren, motive eden vb.” şeklinde özetlerken, öğrenci rolünü de “soru soran, sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, düşünen, tartışan, birlikte çalışabilen vb.” şeklinde tanımlamaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Programlardaki bu köklü değişiklikler, beraberinde eğitimin kalitesini artırma ve eğitim sisteminde var olan bazı problemlerin çözümüne ilişkin umutların yeşermesine neden olmuştur. Ancak unutulmamalıdır ki eğitim sürecinin; öğretmen, öğrenci ve öğretim programları olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç öge arasındaki ilişki ne derece güçlü ise o derece nitelikli ve etkin bir eğitimden söz edilebilir.

Bir programın amaç, içerik ve kazanımları ne kadar özenle hazırlanmış olursa olsun programın etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz ki programın uygulayıcıları konumundaki öğretmenlerdir. Dolayısıyla yukarıda sözü edilen üç öge arasındaki ilişki düşünüldüğünde öğretmenin etkisinin diğerlerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle eğitim ve öğretimin kalitesi ve etkililiği

öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenler istenilen yeterliklere sahip değillerse eğitim ve öğretimde arzulanan sonuçlar elde edilemez. Bu nedenle programların uygulamadaki etkililiğinin sağlanabilmesi için ilk önce öğretmenlerin uygulayacakları programları tanıyıp benimsemeleri ve bununla birlikte yüklendikleri rollere uygun hareket etmeleri sağlanmalıdır (Demirel ve Kaya, 2006). Bu bağlamda Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü' nün Temel Eğitime Destek Projesi' nin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri "ni 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi ile belirlemiştir. Öğretmenlerin, bu yeterlikler içinde öğretim programlarına yönelik göstermesi gereken performans göstergeleri(davranışlar) belirlenmiştir.

Eğitim sisteminde gerçekleşen değişimlerin istenilen düzeyde olması öncelikle öğretmenlerin söz konusu bu değişimleri benimsemeleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimleri benimsemeleri, programın anlayışına dayalı uygulamaların yaygınlaşmasını ve öğretmenlerin yeni rolleriyle ilgili olarak karmaşa yaşamamaları bakımından da önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin, yapılandırmacılık çerçevesinde eğitimde yaşanan değişimleri nasıl algıladıklarının bilinmesi önemlidir (Akpınar ve Aydın, 2007).

Her örgütün ve özellikle de eğitim örgütlerinin gelişimi için değişim gereklidir. Ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda ve teknolojiye eskiye göre çok farklı değişimler ve yenilikler yaşanmaktadır. Bu durum eğitim örgütleri içinde geçerlidir. Çünkü eğitim de artık eskiden olduğu gibi okulun duvarları içerisinde yürütülen bir faaliyet olmaktan çıkmış, okul çevresindeki çeşitli grupların katılımı ile etkileşim içerisinde yürütülen karmaşık bir uğraşı durumuna gelmiştir (Çolakoğlu, 2005). Bu anlayış değişikliği geleneksel okul-ev, okul-toplum, veli-öğretmen ilişkilerinin değişmesine neden olmuştur. Bu yeni ve farklı ihtiyaç ve beklentiler, eski ilişkilerin yeniden gözden geçirilmesini ve daha esnek, katılımcı, çok yönlü etkileşime olanak veren yeni modellerin geliştirilmesini ve uygulanmasını zorunlu kılmıştır (Gümüşeli, 2001).

Okullarda gerçekleştirilecek değişim programlarının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde öğretmenlerin öncelikle değişim için eğitilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin benimsemediği ve

istemediği bir değişimi gerçekleştirmek oldukça zordur. Bu nedenle değişime karar verirken, öncelikle öğretmenleri bu sürece dahil etmek gerekir. Bununla birlikte değişime öğretmenlerin önem vermesi ve dikkate alması için değişimin amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının uyuşmasının sağlanması gerekir. Bunlar sağlanamaz ise değişimin uygulanması sembolikleşir ya da değişim süreci bir direnç ile karşılaşır (Erdoğan, 2000).

Fullan (2007) eğitimde değişimi gerçekleştirmenin, planlama aşamasında teknik olarak kolay görünse de, sosyal bir uygulama alanı olduğundan oldukça karmaşık ve zor bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Akt. alık vd. 2013). Toplumun çeşitli kesimlerinin ve baskı gruplarının eğitimden beklentileri bir yana okulun kendisi, değişimin hayata geçmesini doğrudan etkileyecek pek çok değişkeni içerisinde barındırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının, değişimin hayata geçmesinde ve başarılı olmasında önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin değişime karşı olumlu tutumlara sahip olmaları, değişimin uygulanmasına destek vermeleri açısından çok önemlidir (Fullan, 2007; Hargreaves, 1998; Harris, 2002, Akt. alık vd. 2013). Öğretmenlerin değişime karşı olumsuz tutumları ise eğitim sistemini ilgilendiren önemli değişimlerin başarısını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin genellikle güncellenen ya da yenilenen ğretim programlarını gerektiği şekilde uygulamadıklarını ortaya koymaktadır. Gallagher ve Tobin (1987) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin eğitim-ğretim ortamlarında uygulamaları gereken ğretim programını değil, daha çok kendi ğretim programını uyguladıklarını ortaya koymuşlardır. Penick (1995) ise ğretim programlarının değişmesine karşın öğretmenlerin kendi ğretim alışkanlıklarının değişmediğini ve alışık oldukları metotlarla öğretime devam ettiklerini belirtmektedir. Literatürden de anlaşılacağı gibi, ğretim programlarının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin ğretim programlarındaki değişimlere karşı olumlu tutum geliştirmeleri, programları eskisiyle değiştirmeye istekli olmaları, değişimleri kabullenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, 2005-2006 ğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ğretim programlarının, öğretmenler tarafından benimsenme, uyguladıkları eski programın yenisiyle değiştirilmesine karşı direnç gösterip göstermeme ve eğitim ortamında yeni programları uygulayıp

uygulamama durumlarının araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Akdeniz ve Tekbıyık, 2008).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, Ankara ili Çankaya ve Etimesgut ilçelerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıkları ve programlardan yararlanma durumlarını belirlemektir. Bu çalışmada, ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak da amaçlanmıştır.

1.3. ALT AMAÇLAR

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları;
 - a. Öğretim programını inceleme durumları bakımından
 - b. Öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları bakımından ve
 - c. Yardımcı kaynaklardan faydalanma durumları bakımından nasıldır?
3. Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları;
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Öğretim yaptıkları eğitim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise)
 - c. Kıdemlerine
 - d. Mezun oldukları yükseköğretim programına
 - e. Lisansüstü eğitim yapıp yapmama durumuna
 - f. Öğretim programının tanıtımına ilişkin hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin değişime karşı tutumları nasıldır?

5. Öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanma durumları arasında ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmen, yönetici, okul, çevre ve aile eğitim sisteminin etkileşim içinde olduğu parçalardır. Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin belirlenen amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayacak olanlar öğretmenlerdir. Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir (Fidan ve Erden, 1994). Öğretmenler bu görevlerini yerine getirirken kendilerine kılavuz olarak aldıkları kaynak, öğretim programlarıdır. Öğretim programlarının geliştirilmesinden ve denenmesinden sonra okullardaki uygulama süreçlerinde etkili ve verimli olmasında öğretmenler önemli bir işleve ve öneme sahiptir (Özdemir, 2012).

Öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, uygulanmadığı sürece hiçbir geçerliliği yoktur. Öğretmenler, öğretim programlarının eğitim ortamlarındaki uygulayıcılarıdır. Her zaman olduğu gibi yeni öğretim programlarının uygulanmasında da öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler programları uygulamadan önce incelemeli; programın temele aldığı felsefeyi ve yaklaşımı, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ile ilgili anlayış ve düşünceleri, programda öğretmenin rollerini, öğretim programının organizasyon ve yapısını özümsemeli, programı kabullenmeli ve uygulamaya istekli olmalıdırlar. Aksi takdirde öğretim programının uygulanabilirliği ve etkililiği azalmaktadır.

Öğretim programlarına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle ders bazında öğretim programlarının dört ögesine ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmüştür (Akengin, 2008; Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2014; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Ulutaş, 2003). Bu çalışmada ise farklı branş ve öğretim kademesinde yer alan öğretmenlerin uygulamakta oldukları öğretim programına yönelik farkındalıkları, programları tanıma ve sınıf içi uygulamalarına yansıtma durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanma durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da irdelenmiştir. Bilindiği gibi, öğretmenlerden beklenen yeterliklerden biride öğretim programını takip ederek programın ön gördüğü yaklaşımlara uygun olarak ders

işleme süreçlerini belirlemesi ve uygulamasıdır. Bu bağlamda elde edilen sonuçların, öğretmenlere yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlere kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Ankara ili Etimesgut ve Çankaya ilçelerinde farklı eğitim kademelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Öğretmelere yönelik hazırlanan üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Elde edilen veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. SAYILTILAR

Bu araştırma aşağıdaki sayılıtlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan ölçme aracıyla toplanan verilerin araştırmanın amacına hizmet ettiği,
2. Ölçme aracıyla toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu,
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulan soruları doğru ve samimiyetle cevapladıkları,
4. Araştırmada belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.7. TANIMLAR

Eğitim Programı: Eğitim kurumlarının, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1988).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm faaliyetleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2004).

Ders Programı: Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı plandır (Demirel, 2004).

Yeterlik: Bir kişiye belirli görevi yerine getirme gücü kazandıran özelliklerin varlığıdır (Bursalıoğlu, 1975).

Yeterlik Alanları: Bir kişinin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlilikleri kapsayan alanlardır (Bursalıoğlu, 1975).

Değişim: Mevcut olan durumun, çevresel ihtiyaçları karşılayamama durumu karşısında, ihtiyaçları ve eksiklikleri ortadan kaldıracak düzeyde bireysel ya da örgütsel anlamda fikirler üretebilme karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Vardar, 2001).

Tutum: Bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimi.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; eğitim programı, öğretim programı ve ders programı ile programın ögeleri olan amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ögeleri, öğretim programlarına ilişkin öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin değişime ilişkin algıları ve konu ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. EĞİTİM, ÖĞRETİM VE DERS PROGRAMI

Eğitim sisteminin toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir rolü vardır. Türk Milli eğitim sistemi yeni nesillerin, çağdaş toplumun yapıcı ve yaratıcı ortağı olmasını tarih boyunca temel amaç edinmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilecek olan eğitim; bilimsel temellere dayalı, programlı, planlı ve sistemli çalışmayı gerektirir.

Eğitim, belirlenen amaçlara göre bireyin davranışlarında kalıcı değişiklik oluşturma sürecidir. Bu süreçte belirlenen amaçlar, toplumların ve bireylerin isteklerini, gereksinimlerini yansıtır niteliktedir. Her türlü eğitim programının belli bir hedefi yani ulaşmak istediği bir nokta vardır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Örneğin, Türk Milli Eğitiminin ulaşmak istediği nokta için belirlediği genel amaçlar 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu' nda şöyle belirtilmektedir:

1. *“Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”*,

2. *“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”*,
3. *“İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”*.

Her çağdaş toplum, yeni yetişen kuşaklara bir yandan var olan kültürünü aktarmayı, bir yandan da yeni yetişen kuşakların bu kültürü geliştirmesini ister (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu durum, toplumların yaşanan değişim, gelişim ve yenilikleri takip ederek eğitim sistemlerinde sürekli olarak yenileşme çalışmaları yürütmelerine neden olmuştur. Toplumlar yetiştirecekleri bireylerin yenilikçi, donanımlı olmasını amaç edindiğinden eğitimin niteliğinin de geliştirilmesi için çaba harcamaktadır. Eğitimde niteliğin geliştirilmesi ve artırılması, ülkede belirlenen eğitim politikalarının genel hedefleri ve bu politikaya dayalı kararların uygulandığı eğitim kurumlarının da temel amacıdır. Eğitim kurumlarının bu amacı gerçekleştirebilmeleri, öğretim programlarının, programları uygulamakla sorumlu öğretmenlerin, programın gerektirdiği donanımların ve bu programın muhatabı olan öğrencilerin niteliğine bağlıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Eğitimin temel unsurları program, öğrenci ve öğretmendir. Öğretmenler, öğrencilere istendik davranışları programlar yolu ile kazandırır (Demirel, 1999).

Ülkemizde 1960’lı yıllara kadar daha çok konular listesi veya derslerin düzenlenmesi şeklinde “müfredat” terimiyle ifade edilen eğitim programı, program geliştirme çalışmalarının daha sistematik bir hale gelmesi ve üniversitelerde eğitim bilimleri alanında program geliştirme bölümlerinin açılmasıyla birlikte bugünkü çağdaş anlamını kazanmıştır. Ülkemizde program geliştirme çalışmalarının öncülerinden biri olan Ertürk (1998), eğitim programını “yetişek” olarak ifade etmiş ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” şeklinde tanımlamıştır (Özdemir, 2012).

Ertürk'e göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir.

Öğretme süreci sonunda bireyin davranışlarında değişimler olması beklenir. Bireyin davranışlarında ortaya çıkan değişikliğin istendik yönde olması ise yaşantının kasıtlı yani planlı olarak tasarlanmış olmasını gerektirir. Bu tasarlanmış yaşantı "eğitim programı"nı ifade etmektedir. Demirel(2004)'e göre, eğitim programı "*öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeni*" dir. Bu tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Bireyi öğrenme sürecinin temelinde aldığımızı ve onu bir öğrenen olarak gördüğümüzü kabul edebiliriz. Okulda ifadesi okul içinde yapılan tüm faaliyetler ve öğretimi, okul dışında derken de program dışı etkinlikler olarak dile getirilen örtük programı kapsadığı söylenebilir. Eğitimde planlanmış etkinlik ve faaliyetlerin önemi büyüktür. Eğitim bir bakıma kasıtlı kültürleme yolu olarak görüldüğünden eğitim programlarının planlı olması gereği bu deyişle kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları, eğitim programları aracılığıyla sağlanmaktadır (Demirel, 2004).

Eğitim programı; amaç, davranış, içerik ve değerlendirmenin belirlendiği ve gerçekleştirilecek konuların düzenlendiği öğrenme izlencesi olarak da tanımlanmaktadır.

Genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir. Bu anlamda Ertürk de eğitim programını, düzenli eğitim durumları olarak görmektedir. Temelde Dewey'in eğitim ve deneyim tanımına dayanan bu görüş, okuldaki her şeyi kapsarken, planlı olduğu sürece okul dışı etkinlikleri de içine alır. Caswell ve Campbell'e göre 1930'lardan bu yana eğitim programı, öğretmenlerin rehberliği altında, öğrencilerin geçirmiş olduğu tüm yaşantılardır. Shephard ve Regan, eğitim programının, okulun rehberliği altında, çocukların sürekli kazandıkları yaşantıların içerdiğini belirtirken, Hass, eğitim programını, bir eğitim süreci içinde sunulan programda, bireylerin geçirdikleri tüm yaşantılar olduğunu söyler (Demirel, 2004).

Eğitim programı içinde genellikle belli bilgi kategorilerinin sistemli bir biçimde düzenlenmesiyle ğretim programı oluşmaktadış. Eğitim programı ile ğretim programı kavramları birlikte, çoğu kez de biri diğerinin yerine kullanılmaktadır. Varış (1988)'a göre eğitim programı; *“bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar”*. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu ereve içine girer. Öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük programdır. Ders programı, ğretim programlarında yer alan “bilgi kategorilerinin disiplinlerin” ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için ğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim ğretim programlarındaki esasları ğrenci davranışına dönüştüren programdır. Bu doğrultuda ğretim ve ders programı kavramlarına yönelik yapılmış olan tanımlara baktığımızda; Demirel(2004)'e göre *“ğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantular düzeneğidir”*. Ders programı ise bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı plandır.

Öğretim Programları *“...ulaşılacak amaçları (hedefleri), bu amaçlara (hedeflere) ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara (hedeflere) ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ltlerini kapsamaktadır”* (Gözütok, 2003). Öğretim programı, okul içi deneyimlerle sınırlıdır ve okulda okutulan dersleri kapsayan bir kılavuz kitap veya doküman olarak değerlendirilebilir. Kale (2010)'ye göre ise eğitimin planlı ve programlı yapılan boyutuna ğretim denir. Eğitim programlarının belli bir düzeyi için (rneğin ilköğretim, ortaöğretim) yapılanlarına da ğretim programı denmektedir.

2.2. ÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL ÖGELERİ

Bireyde istenilen davranış değişikliğinin olması için öğretim programında dört ögeye yer verilmelidir. Bunlar; hedef (kazanım), içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirmedir. Bu ögeler, yapılacak program geliştirme çalışmalarlarıyla gerçekleştirilmektedir. Demirel (2004), program geliştirmeyi; program ögeleri olan hedef (2005 öğretim programına göre kazanım), içerik (kapsam), eğitim durumları (öğretim süreci) ve ölçme ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü şeklinde ifade etmektedir. Öğretim programlarının kendi içinde sistematik bir yapısı vardır. Bu yapı içinde her öge birbiri ile bağlantılıdır. Bu nedenle bir öğede yapılacak herhangi bir değişiklik, diğer ögeleri de etkileyecektir. Öğretim programında yer alan dört öge, öğretim programının kapsamı gereken dört soruyu da beraberinde getirir: Bunlar, “niçin, ne, nasıl ve ne kadar” sorularıdır.

2.2.1. Amaç(Hedef)

Eğitim programının amaç(hedef) ögesinde “bireyleri niçin eğitiyoruz” sorusuna yanıt aranır. Amaç, “Bir öğrencinin, planlanmış, tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir. “*Hedef, yetiştirdiğimiz bireyde bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir*” (Ertürk, 1991). İstendik bu özellikler; bilgiler, beceriler, tutumlar, değerler vb. olabilir. Yani amaç, bireye kazandırılması düşünülen özellikler bütünüdür.

Eğitimin hedefleri “*insanın aklını ve iradesini geliştirme, içinde yaşadığı dünyaya değil, evrensel ve değişmez gerçeğe uyumunu sağlama, aklın kurallarını doğru etkili kullanma, tımdengelimi işe koşma, özgür ve sorumlu olma, disiplinli çalışma, yaşamı kopya etmeme, ona hazırlanma, entelektüel aristokrat yetiştirme*” olabilir. Bunlar eğitimde genel hedefler olarak ele alınabilir. Okullara ve derslere dağılımı yapılabilir (Sönmez, 2015).

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir.

Uzak Hedefler: Bu tür hedefler, genelde bir ülke eğitiminin politik yönünü de gösteren uzun bir süreç sonunda bireylerin sahip olması düşünülen, bilgi, beceri, tutum, değer vb. özellikleri içerir (Özdemir, 2012). Bir diğer deyişle uzak hedefler bir ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedeflerdir.

Genel Hedefler: Uzak hedeflerin yorumu aynı zamanda da okulun işgörüsünü yansıtan hedeflerdir (Demirel, 2004). Genel hedefler, iki düzeyde düşünülebilir. Bunlar eğitimin genel hedefleri ve okulun genel hedefleridir. Genel hedefler, uzak hedeflere göre daha dar kapsamlıdır. Ayrıca daha kısa sürede gerçekleştirilen hedeflerdir. Bu tür hedefler, genellikle belli bir eğitim kademesinde ya da okul düzeyinde belirlenen hedefleri göstermektedir (Özdemir, 2012).

Özel Hedefler: Özel hedefler öğrenciye kazandırılması uygun görülen bilgi, beceri vb. özellikler olup bir disiplin ya da çalışma alanı için özel olarak hazırlanır.

Özel hedefler bir eğitim programında en kısa sürede ve en belirgin olarak kazandırılması düşünülen hedeflerdir. Bu tür hedefler; genel olarak bir dersin, ders içinde yer alan ünitelerin ya da konuların hedefleri olarak tasarlanmaktadır (Özdemir, 2012). 2004-2005 yılından itibaren geliştirilen öğretim programlarında hedef yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca bu öğretim programlarında genel amaçlarla (hedefler) beraber kazanımlar o derse ait özel amaçları da belirtmektedir.

Genel amaç ifadeleri öğretim programının başında yer alarak belirleyici olma niteliğine sahiptir. Programın ilk boyutu olan amaçlar, iki aşamada ele alınmalıdır. Bunlar, dikey ve yatay aşamalardır. Uzak, genel ve özel hedefler dikey boyuttaki hedeflerdir. Hedeflerin yatay sıralamasında ise Bloom taksomomisi olarak adlandırılan sınıflama kullanılmaktadır. Buna göre, hedefler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) olmak üzere üç alana ayrılmaktadır. Her alan da kendi içinde alt gruplara ayrılmaktadır. Bu sınıflamada belli bir alana giren hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır. En basit davranışlar aşamalı dizinin en alt basamağında, en karmaşık davranışlar dizinin en üst basamağında yer almaktadır. Öğretim programındaki hedefler de bu basamaklara göre belirlenmektedir. Hedef ifadelerinin bazı nitelikleri taşıması gerekmektedir. Hedeflerin nitelikleri arasında öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık,

açıklık-anlaşılrlık ve içerik ile kenetlilik özellikleri bulunması gerekmektedir (Ertürk, 1991). Bu niteliklerin yanı sıra hedeflerde aranacak bazı nitelikler aşağıda belirtilmiştir (Demirel, 2004):

- Öğretmenlerden ziyade, öğrencilerin yapması gerekenleri göstermelidir.
- Öğrencilerin öğrendiklerini (çıktı) ortaya koyacak nitelikte olmalıdır.
- Konu başlıkları şeklinde değil, öğrenme ürününe dayalı olmalıdır.
- Tek tip öğrenme ürününe ifade etmelidir.
- Bir eylemle ifade edilmelidir.

2.2.2. İçerik (Kapsam)

İçerik (kapsam ya da muhteva) bir eğitim programının ve program geliştirmenin ikinci ögesidir (Özdemir, 2012). Bu ögede “ne öğretilim” sorusuna yanıt aranmaktadır. Amaç-içerik ilişkisi bu ögede kurulur. Varış(1994), eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgilenenlerin aşağıdaki ölçütleri dikkate almaları gerektiğini belirtir. Bu ölçütlerin de:

1. Toplumsal yarar,
2. Bireysel yarar,
3. Öğrenme ve öğretme,
4. Bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer olduğunu ve bu ölçütlere yenilerinin ilave edilebileceğini belirtmektedir (Demirel, 2004).

İçerik oluşturulurken somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, yakından uzağa ilkelerine uyulması gerekmektedir. Oluşturulacak içerikler, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemelidir. Ayrıca içerik, öğretilecek konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Her şeyden önemlisi de içerik hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır (Demirel, 2004).

Kısakürek (1983) içerikler belirlenirken, içeriğin günün koşullarını sağlayacak ve sorunları çözümlenecek şekilde geçerli olmasına, öğretim programının amaçlarının gerçekleşmesi açısından anlamlı ve önemli olmasına, öğrencilerin

ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına, öğrencinin öğrenebileceği konuları içermesine, öğrencileri ezbere yöneltmemesine ve seçilecek içeriğin sağlayacağı sosyal yararların göz önüne alınmasına özen gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt. Erdem, 2007).

2004-2005 yıllarında geliştirilen öğretim programlarının bazılarında içerik boyutu ünite, konu ve kazanımlar ile belirlenirken bazı öğretim programlarında ise ünite ve konular yer almamakta sadece kazanımlar belirlemektedir.

2.2.3. Öğrenme – Öğretme Süreçleri

Eğitim durumu olarak da ifade edilen programın süreç boyutunda "nasıl öğretelim" sorusuna yanıt aranır. Sınıf içinde yapılan öğretme etkinlikleri, öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler ile kullanılacak araç-gereçler, öğrenme-öğretme sürecinin kapsamında ele alınmaktadır. Bu süreçte öğretme ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiğine karar verilir. Öğrenme-öğretme süreci, öğrenci ve öğretmenin gerçekleştireceği tüm etkinlikleri kapsar. Öğrenme yaşantıları öğrencilerin ilgilerini çekebilmeli, düşünme becerilerini artırmalı, öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yöneltmelidir (Demirel, 2004).

Ertürk' e göre "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" olarak tanımlanabilen eğitim durumları şu özelliklere sahip olmalıdır (Demirel, 2004).

- 1. Hedefe Görelik:** Öğrenme-öğretme sürecinin, öncelikle işe koşulduğu hedefe hizmet edici, yani belli özellikleri geliştirici nitelikte olması gerekir. Bu amaçla, hedefler (kazanımlar) belirlenmeli ve bunların hangi konu alanı ile kazandırılacağı belirlenmelidir.
- 2. Öğrenene Görelik:** Belirlenen özellikleri kazandırmak için düzenlenen öğrenme-öğretme süreci, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır. Öğrenen geçirdiği eğitimsel yaşantıdan haz duymalıdır. Ayrıca öğretim faaliyetleri düzenlenirken öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate

alınmalıdır. Eğitim durumlarında, öğrenciye başarısızlık duygusu verebilecek, hoşlanmayacakları yaşantılara yer verilmemelidir.

3. Ekonomiklik: Ekonomiklik denilince,

- Öğrenme yaşantıları, araç-gereç ve zaman açısından ucuza mal edilmelidir.
- Öğrenme yaşantısı birden fazla özelliği gerçekleştirici olmalıdır.
- Diğer yaşantılarla tutarlılık sağlanmalı ve yaşantılar birbirini desteklemelidir (Demirel, 2004).

Eğitim programı aslında, dersin ve ders konularının öğrenciler tarafından etkili biçimde kazanılabilmesi için öğretmenlere sunulan bir kılavuzdur. Öğretmenler bu kılavuz yoluyla ders programında belirtilen hedefleri gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu bakımdan, eğitim durumları ögesi eğitim programının daha çok pratik boyutunu oluşturur. Bu boyutta öğretmenlerin konuları daha etkili biçimde yürütebilmesi için çeşitli öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler, materyal-arac-gereçler ve ders konularıyla ilgili deney ve etkinlikler programda verilmektedir (Özdemir, 2012). Bu bağlamda 2004-2005 sürecinde geliştirilen öğretim programlarında kazanımlarla birlikte etkinlik örnekleri ve açıklamalara yer verildiği görülmektedir.

2.2.4. Değerlendirme

Bu boyutta “ ne kadar öğrenildi” sorusuna yanıt aranır. Değerlendirme, hedeflerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının, kazanıldıysa ne düzeyde kazanıldığının belirlenmesi amacıyla yapılır. Değerlendirme ölçme sonuçları doğrultusunda öğrenci hakkında bir yargıya varma sürecidir. Her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi ile davranışın kazanılıp kazanılmadığını ortaya çıkarmak mümkündür (Demirel, 2004).

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılması öngörülen hedef ve kazanımların ne ölçüde kazandırıldığının çeşitli araçlar yardımıyla ortaya konulmasıdır.

Turgut ve Baykul (2013), eğitimde değerlendirme amaçlarını şöyle belirtmiştir:

1. Öğretim programının değerlendirilmesi,
2. Öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi,
3. Öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi,
4. Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre uygun alanlara yönlendirilmesi,
5. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi,
6. Değerlendirme araçlarının ve ölçütünün değerlendirilmesi.

Ölçme ve değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme olarak iki farklı türde yapılabilir. Süreç değerlendirme, öğrencinin bir çalışmayı nasıl gerçekleştirdiğini, çalışma sürecinde hangi yöntemleri kullandığı, kullandığı yöntemlerden hangilerinin yararlı olduğuna ilişkin bilgiler verir. Sonuç değerlendirme ise öğrencinin başarı düzeyi hakkında bilgi verir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005).

2.3. TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Gelişen ve değişen dünyada bilginin önemi hızla artmaktadır. Buna bağlı olarak “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da farklılaşmaktadır. Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte, demokrasi ve yönetim kavramları değişmekte, toplumlar tüm bu gelişme ve değişimlere ayak uydurabilecek bireyleri yetiştirmek istediğinden onlardan bekledikleri beceriler de değişmektedir. Tüm bu değişimler eğitim alanında doğal olarak da öğretim programlarının değişimini zorunlu kılmıştır.

Öğretim programları içinde olduğu çağın ürünü olup çağın özelliklerini yansıtır. Gelişmiş ülkeler, gelişen teknolojiye bağlı olarak öğretim programlarını sürekli olarak yenilemektedirler; çünkü gelişmiş toplumlarda, çağın ihtiyacı olan insan tipinin yetiştirilmesine öğretim kurumları ve programlar aracılık etmektedir. Öğretim programlarının istenilen nitelikte olmasını sağlamak amacıyla yapılan bu çalışmalar, ülkelerin gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004). Bu bağlamda, ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretimde öğretim programları zaman içerisinde pek çok değişim geçirmiştir. Bu değişimlerden biri de 2005 yılında kademeli olarak uygulamaya konulan, içeriği, amaçları, vizyonu ve temele aldığı yaklaşımlar bakımından yenilenen programlardır. Milli Eğitim

Bakanlığı [MEB] öğretmen ve akademisyenlerin önderliğinde öğrenci, veli ve birçok sivil toplum kuruluşundan bireylerin katılımıyla ilk ve ortaöğretim programlarını yenilemiş ve kademeli olarak uygulamaya başlamıştır.

2.3.1. İlköğretim Programları

Bakanlık tarafından ilköğretim okullarının 1-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji derslerinin öğretim programları bunlardan bazılarıdır.

2004 yılından itibaren geliştirilen öğretim programları genel olarak yapılandırmacı yaklaşımı temele almıştır. Airasian ve Walsh (1997)'a göre yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi teorisidir. Yapılandırmacılık, bir öğretim modeli değil öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandığına ilişkin bir teoridir (Airasian ve Walsh, 1997; Cannon, 1997). Bodner (1986)'e göre yapılandırmacı model, etkileyici bir bilgi yaklaşımıdır. Bilgi ancak işlerlik kazanırsa ve amaçların gerçekleşmesine yardımcı olursa yararlıdır (Akt. Gömleksiz ve Bulut, 2006). Geliştirilen öğretim programlarına ilişkin olarak, bu bağlamda öğrenciyi daha fazla merkeze aldığı, öğretmeni rehber olarak gördüğü ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu söylenebilir. Özellikle bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği tüm öğretim programlarında vurgulandığı görülmektedir. Programın içeriğinin günlük yaşamla bağlantılı ve diğer disiplinlerle ilişkili olması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Programlarda bunun yanı sıra kavramsal öğrenmeye, çoklu zekâyâ ve aktif öğrenmeye ağırlık verildiği ifade edilmektedir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca geliştirilen ilköğretim 1-5 ve 6-8.sınıflar hayat bilgisi, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji dersleriyle ilgili yeni öğretim programlarının pilot uygulamaları, 2005-2006 öğretim yılından itibaren dokuz ilde bulunan 120 ilköğretim okulunda kademeli olarak başlatılmıştır. Pilot uygulamalarının değerlendirilmesi, Bakanlık tarafından Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesine (EARGED) verilmiştir. Pilot uygulamalara yönelik yapılan değerlendirme çalışmalarında bilgi toplama amacıyla anketler ve bilgi formları kullanılmıştır. Her ders için ayrı ayrı raporlar düzenlenmiş. Raporların

her birinde sırayla, program taslak kitapçığının değerlendirilmesi, programlardaki ünitelerin değerlendirilmesi, öğretimin değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile ilgili müfettiş gözlemleri ele alınmıştır.

Her bir derse ait raporlarda, her sınıf düzeyi ile ilgili değerlendirme ayrı ayrı yapılmıştır. Raporlarda öğretmenlerden, okul müdürlerinden, müfettişlerden ve öğrenci velilerinden toplanan bilgi ve veriler ayrı ayrı değerlendirilmiş ve kullanıma sunulmuştur (EARGED, 2005). Yapılan değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçlardan bazıları özetle şöyledir:

- *Yeni programların, hedeflenen duyuşsal özellikleri öğrencilere kazandırmada önceki programlara göre etkili olduğu, öğretmenlerin yarısının verdiği görüşe göre verilen sürelerin etkinlikleri gerçekleştirmek için yetersiz olduğu,*
- *Öğretmenlerin çoğunluğu, derslerdeki üniteleri/temaları/konuları genellikle iyi bulmuş programlardaki görsel unsurların ve kısaltmaların yeterli olduğu,*
- *Değerlendirmede dikkat çeken en önemli bulgulardan biri, programın açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından en düşük yüzdelerinin programın ölçme ve değerlendirme bölümüyle ilgili bulunmuş olmasıdır.*

2004 yılından itibaren geliştirilen ilköğretim birinci kademedeki öğretim programları ile 2004 yılından önce uygulamada olan programların karşılaştırılmasına ilişkin yapılan en kapsamlı çalışmalardan biri Eğitim Reformu Girişim' i tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada uzman görüşüne dayalı doküman incelenmesi yapılmış. Dış ve iç ölçüt olmak üzere iki temel ölçüt belirlenmiş. Daha önce yürürlükte olan öğretim programları ve yurt dışındaki programlar dış ölçütler için; programın temele aldığı yaklaşım, değerler, beceriler, açıklık, esneklik, öğrenciye görelilik, süreklilik ve tutarlılık da iç ölçütler için referans alınmış (ERG, 2005). Çalışmada ayrıca, programların özellikleri farklı açılardan ele alınmış. Bu çalışmada öğretim programlarına ilişkin yapılan tespitlerden bazıları özetle aşağıda yer almaktadır.

İlköğretim birinci kademedeki programların içeriklerinin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşımın olduğu ve bu doğrultuda öğrenme alanlarının

belirlendiği görülmüş. Geliştirilen programlara yansıyan en belirgin değişikliklerden birinin de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi olduğu belirtilmiştir.

Yeni programların önceki programlardan farklılaştığı önemli noktalardan birinin öğrenme çıktıları için kullanılan terminoloji olduğu ifade edilmiş. Eski programlarda “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken geliştirilen programlarda bu terminoloji terk edilerek “hedef” yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Önceki programlardan sadece fen bilgisi öğretim programında kazanım ifadesi kullanılmıştır. Kullanılan bu terminolojinin amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir. Programlarda kazanım sözcüğü kullanılarak daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum sergilenmiştir. Ayrıca yeni programların becerilere ağırlık verdiği eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilerinde her programda altı çizilerek belirtildiği görülmüştür.

Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı olarak ele alınmış bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öğretmenlere öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Eski programlarda ise öğrenme-öğretme süreciyle ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış, bazılarında çok az sayıda etkinlik örneğine yer verildiği görülmüştür.

Yeni programlarda eski programlara oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımına yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak, araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Etkinliklerin geliştirilmesinde zaman zaman Çoklu Zekâ kuramından yararlanıldığı görülmüştür. Yeni programlarda öğretmenin rolü öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme anlayışında da değişim söz konusu olmuş sadece öğrenme sonucu değil, sürecin de değerlendirilmesi gerektiği

vurgulanmıştır. Hem öğrencinin kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için farklı ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında kullanılacak ölçme araçlarının çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

2.3.2. Ortaöğretim Programları

İlköğretim programlarında yapılan geliştirme çalışmaları ve benimsenen yeni yaklaşımlar ortaöğretim programlarının da güncellenmesini zorunlu hale getirmiştir. 2005 yılından itibaren tüm ortaöğretim dersleri geliştirilmeye ve kademeli olarak uygulamaya konulmaya başlanmıştır. İlköğretim programlarının geliştirme sürecinde bakanlık tarafından pilot uygulamalar yapılmasına karşın ortaöğretim programlarının pilot uygulamalarının yapılmadan kademeli olarak uygulama konulduğu görülmektedir.

Örnek olarak; Tarih Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı 2007, Dil ve Anlatım Dersi (9-12.sınıflar) Öğretim Programı 2005, Fizik Dersi 12. Sınıf Öğretim Programı 2009 yıllarında kabul edilmiş ve uygulamaya konulmuştur.

Geliştirilen ortaöğretim programlarında yapılandırmacılık yaklaşımının temel alındığı söylenebilir. Öğretim programları incelendiğinde programların giriş bölümlerinde hangi yaklaşımın temele alındığı ifade edilmektedir. Bu programlarda da ilköğretim programlarında olduğu gibi kazanım ifadeleri, kazanım ifadelerine ait açıklamalar, etkinlik örnekleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda geliştirilen öğretim programlarından bazılarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Bu çalışmalardan biri 2005-2006 yıllarında uygulamaya konulan, temele aldığı yaklaşımları, vizyonu, amaçları ve içeriği bakımından yenilenen, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'dır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde hazırlanmış olan program, öğrencilerin ortaöğretimde alacakları fen alanı derslerinde de bu yaklaşımın devam etmesini gerekli kılmıştır. Bu durum ortaöğretimdeki fen alanı derslerinin öğretim programlarının, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın hem içerik hem de yaklaşım olarak

paralelinde olacak şekilde yeniden düzenlenmesine neden olmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan Fizik Dersi Öğretim Programı 2008-2009 öğretim yılında 9. sınıftan başlayarak kademeli olarak, ülke genelinde uygulamaya konulmuştur (Arslan ve diğerleri, 2014).

Fizik Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; *“fiziğin yaşamın kendisi olduğunu özümsemiş, karşılaşacağı problemleri bilimsel yöntemleri kullanarak çözebilen, Fizik-Teknoloji-Toplum ve Çevre arasındaki etkileşimleri analiz edebilen, kendisi ve çevresi için olumlu tutum ve davranışlar geliştiren, bilişim toplumunun gerektirdiği bilişim okuryazarlığı becerilerine sahip, kendisi ve çevresi ile barışık, üretken bireyler yetiştirmektir”* olarak belirtilmiştir (MEB, 2007). Bu vizyon çerçevesinde fiziği yaşamın her alanında görebilen, fiziğin vizyonunda bahsedilen becerilerle öğrenen ve becerilerini de fizik bilgisi ile geliştirebilen yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2007).

Geliştirilen programlardan bir diğeri de Biyoloji Dersi Öğretim Programı'dır. Biyoloji dersi öğretim programında vurgulanan temel anlayışlar; biyoloji okuryazarlığının gereklerini gözetme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sarmal yapı, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim seviyelerini ve bireysel farklılıklarını gözetme ve ilgili diğer derslerin öğretim programları ile paralellik ve bütünlüktür (MEB, 2008). Bu anlayışa paralel olarak yeni biyoloji dersi öğretim programı öğretmenlerden, öğrenci merkezli etkinlikleri ön plana çıkarmalarını, bireysel farklılıkları ve sosyal becerileri dikkate almalarını, ürün kadar süreç odaklı bir değerlendirme anlayışı benimsemelerini ve öğretime yansıtılmalarını beklediklerini belirtmiştir (MEB, 2008).

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, programda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından yararlandığı söylenebilir. Programın vizyonu bölümünde yer alan aşağıdaki ifadeler din öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından yararlandığı kanaatini güçlendirmektedir: *“bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içerisinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal becerileri gelişmiş Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek”* (MEB, 2005). Burada “yorumlayan, oluşturan, kullanan ve düzenleyen” kelimeleriyle kastedilen bizzat bilgiyi öğrenen

bireydir. Dolayısıyla öğrenmenin içinde aktif rol alan, bilgiyi zihninde yapılandıran ve bu bilgiyi kullanan bireyler yetiştirmenin programın amaçlarından olduğu söylenebilir. Aynı öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli öğrenmenin dikkate alındığı ifade edilmektedir.

2.3.3. 2013 Yılında Güncellenen Öğretim Programları

Eğitim sistemi dinamik bir yapıda olup çağın ve bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmektedir. Eğitim sistemin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretim programları da bu doğrultuda değerlendirilmekte ve güncellenmektedir. 2005 yılında gerçekleştirilen program değişiklikleri eğitim sisteminde katı bir davranışçı anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışa doğru zihinsel dönüşümün başlangıcı olmuştur. Bu zihinsel dönüşüm, geliştirilerek devam etmektedir. 2013 yılında gerçekleştirilen öğretim programlarını güncelleme çalışmaları, 2005 yılı ve sonrasında yenilenen programların geliştirilerek sürdürülmesini esas almaktadır. Zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması kararı tüm eğitim kademelerindeki öğretim programlarının eğitimin genel hedefleri kapsamında gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır (MEB, 2013). Bir diğer deyişle 2012 yılında “4+4+4” adıyla adlandırılan sisteme geçilmiştir. Bu sistemde ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul ve üçüncü 4 yıl ortaöğretimi temsil etmiştir. Eğitim sisteminde gerçekleşen bu değişim öğretim programlarının bu bağlamda güncellemesini de zorunlu kılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2013 yılında ilköğretim 2-8. sınıflar İngilizce dersi, ortaokul matematik dersi, ortaöğretim matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri öğretim programlarında güncelleme ve sadeleştirme yoluna gitmiştir. Güncellenen programlardaki genel değişiklikler şöyledir (MEB, 2013):

- *Giriş bölümündeki açıklamalar, kazanımlar ve ders içerikleri sadeleştirilmiş.*
- *Kazanımlar daha kolay algılanabilir bir şekilde yeniden düzenlenmiş.*
- *Kazanımlar 12 yıllık zorunlu eğitim süresi dikkate alınarak, tüm sınıf düzeylerinde gözden geçirilmiş.*
- *Kazanımlar bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmeler dikkate alınarak güncellenmiş.*

- *Kazanımlar ile günlük yaşam ilişkisi güçlendirilmiş.*
- *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin aktif olarak kullanılabileceği konu/kazanımlara vurgu yapılarak z-kitap, etkileşimli tahta vb. uygulamalar için alt yapı oluşturulmuştur.*

2013 yılında güncellenen öğretim programları 2013-2014 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlkokul Hayat Bilgisi(1-3. Sınıflar) ve Matematik(1-4. Sınıflar) ile İlköğretim Türkçe(1-8. Sınıflar) derslerinin öğretim programlarını güncelleme çalışmalarını 2015 yılında tamamlamış ve 2016-2017 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya koymuştur.

2015 yılında güncellenen ilköğretim programlarının yapısı incelendiğinde giriş bölümündeki açıklamaların sadeleştirildiği, etkinlik örneklerine yer verilmediği, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin açıklamaların yer aldığı ancak ölçme değerlendirme amacıyla kullanılan formlar vb. araçların örneklerinin verilmediği görülmüştür.

İlkokul Matematik Programı'nda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından yararlanıldığı söylenebilir. Programın genel amaçlar bölümünde yer alan aşağıdaki ifadeler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından yararlanıldığı kanaatini güçlendirmektedir: *“Matematik öğretimi, öğrencilerin matematiğin gerçek yaşamın bir parçası olduğunu anlamaları ve matematiğin uğraşmaya değer olduğunu hissettirmelerini desteklemelidir. Öğrenciler ancak kendi yaptıkları şeyleri anlamlandırabildikleri için kendi matematik bilgilerini de kendilerinin yapılandırması gerekmektedir. Bu da özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin matematik ile ilgili deneyimlerinin basitten zora ve somuttan soyuta doğru giden bir sırayla ele alınmasını gerekli kalmaktadır”* (MEB, 2015). Program öğrenme-öğretme yaklaşımında, matematik öğrenimini aktif bir süreç olarak tanımlamıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda *“basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlandığı”* ifade edilmiştir. Programda; öğrencilerin

birikim, beceri ve gelişiminin göz önüne alındığı, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlandığı, bütün kazanımların sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlandığı belirtilmiştir. Programda yöntem, teknik ve stratejiler kazanımlara götüren birer araç olarak değerlendirilmiş, öğretmenlerden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında yöntem, teknik ve strateji öğretime ve bunların kullanılmasına yönelik olarak gerekli yönlendirmeleri yapmaları beklendiği ifade edilmiştir (MEB, 2015).

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın, 2004 sürecinde tematik yaklaşımla geliştirilen programdan farklı olarak ünitelerden oluştuğu görülmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı vizyonunu; *“temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, millî ve manevî değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmek”* olarak belirtmiştir (MEB, 2015). 2004-2005 sürecinde geliştirilen öğretim programlarında temele alınan yaklaşımın yapılandırmacılık olduğu açıkça belirtilmesine karşı güncellenen programlarda temele alınan yaklaşımın veya yaklaşımların neler olduğunun açıkça ifade edilmediği görülmüştür.

2.4. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Toplumsal yaşantı içinde bireye öğretme etkinliği sunan birçok kişi ve gruplar vardır. Bu kişi ve grupların hepsi öğreten konumundadır, ancak öğretmenlik diğer öğreten kişi veya gruplardan farklı olarak bir uzmanlık gerektirir (Eskicumalı, 2002). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak *“öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir”* denilmektedir (MEB, 1973). Öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse de hizmet içi eğitim süreçlerinde kazanmaları ve mesleklerini yürütürken benimsemeleri gereken çeşitli özellikler ya da yeterlikler vardır. Bu yeterliklerin, öğretmenlerin daha verimli ve kaliteli bir biçimde öğretmenlik yapmalarının yanı sıra öğrencilerinin daha iyi öğrenmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Yeterlik, bir kişiye belirli görevi yerine getirme gücü kazandıran özelliklerin varlığıdır şeklinde tanımlanabilir. Yeterli olmak, belli görevleri karşılayabilecek bilgi

veya beceri yahut hem bilgi hem de beceri sahibi olmaktır. Yeterlik alanları, bir kişinin belli bir mesleğin gereklerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlilikleri kapsayan alanların tümüdür (Bursalıoğlu, 1975). Buna göre, öğretmenlikte yeterli sayılabilecek bir bireyden bu rolün gereğini yerine getirmesi beklenir. Öğretmen yeterlilikleri, değişik kurum ve araştırmacılarca farklı ifade edilse de belli noktalarda birleşmektedirler.

Oakley (1998), öğretmen yeterliliklerini altı alanda tanımlamıştır. Bunlar; sınıf ortamı, program, öğretim yöntemleri, değerlendirme, kaynak sağlama ve profesyonelliktir. Bu altı alanda, verimli bir öğretmenin yapması gerekenleri kısaca aşağıda açıklanmıştır (Akt. Ulutaş, 2003):

1. Sınıf Ortamı: Verimli bir öğretmen sınıf ortamını, sınıfın fiziksel koşullarını, öğrenci öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak şekilde düzenler. Bu yeterlik alanında etkili bir öğretmen;

- Zamanı iyi kullanır,
- Öğrenci performansı ve davranışlarında yüksek standartları getirir,
- Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında iyi ilişkiler ve doğrudan iletişimin gelişmesine yardım eder,
- Gelişme ve öğrenmeye yardım edecek fiziksel çevreyi oluşturur.

2. Program: Etkili bir öğretmen, öğrencilerinin yüksek akademik standartlara ulaşması için, programı yürütürken şu hususları göz önüne alır ve uygular,

- Farklı kültürel çevrelerden gelen öğrenciler için öğrenme ortamı sağlar,
- Ulusal eğitim hedeflerine uygun öğrenme hedefleri koyar,
- Karmaşık fikirler oluşturmak için, hedefleri etkili biçimde sıralar,
- Kavramlar arasındaki ilişkileri güçlendirmek için, hedefleri gruplandırır,
- Kültürel farklılıklara göre program geliştirir,
- Öğrencilerin akademik başarısı için yüksek beklentiler geliştirir.

3. Öğretim Yöntemleri: Etkili bir öğretmen, dersin içeriğindeki bilgilerle, araçları, gereçleri ve teknolojiyi iyi bir şekilde kullanarak, uyguladığı öğretim yöntemleriyle öğrencileri güdülemek için aşağıdaki etkinlikleri yapar,

- Farklı öğrenme tiplerini uygular,
- Üst düzey düşünme becerilerini destekler,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır,
- Kavramları metin içinde sunar.

4. Değerlendirme: Etkili bir öğretmen, öğrenci değerlendirme sonuçlarını kullanarak, eğitim stratejilerinin ve programın hedeflerinin farkına varmak ve öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını anlamak için aşağıdakileri yapmalıdır:

- Doğru verileri elde etmek için ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirir,
- Öğrencilerin değişik öğrenme düzeylerini gösteren değerlendirme stratejileri ve araçları uygular,
- Etkili planlar yapmak için, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini saptar,
- Eğitsel stratejileri belirlemek için değerlendirme sonuçlarını kullanır,
- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur,
- Öğrencilerin kendi kendini değerlendirme yeteneklerini geliştirir.

5. Kaynak Sağlama: Etkili bir öğretmen, programın ön gördüğü bilgi ve becerileri öğrencilerine zamanında öğretmek için, çevredeki insan ve materyal kaynaklarını sağlarken aşağıdakileri yapmalıdır:

- Amaca uygun materyalleri sınıf içinde kullanır,
- Öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilemek için, ailelere olanaklar sağlar,
- Okul çevresi ve bölge kaynaklarını en üst düzeyde kullanır.

6. Profesyonellik: Etkili bir öğretmen, öğrencilerin kendilerini geliştirmesi ve üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesi için, sorumluluk alarak aşağıdakileri yapmalıdır:

- Öğretim performansını geliştirmek için sürekli çalışır,
- Profesyonel anlamda öğrenciler, aileler, okullar ve yöneticilerle etkileşim içinde olur,
- Mesleki bağlamda, sözlü ve yazılı olarak, açık ve etkili iletişim sağlar.

Milli Eğitim Bakanlığı' da eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerde olması gereken yeterliklere yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Temel Eğitime Destek

Projesi' nin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" hazırlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili alt yeterlik ve performans göstergelerinin bazılarına yer verilmiştir.

A. Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir ve öğrencilerinin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak onların en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği özellikleri kendi davranışlarında da gösterir. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açık olur, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) takip eder ve bunlara uygun davranır.

B. Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen, öğrencilerinin tüm özelliklerini bilir, geldiği çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

C. Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğretmen, öğrenme-öğretme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmen okulu ve çevresini sosyal, kültürel, doğal ve ekonomik yönden tanıır. Öğrenci velilerini (aileleri) ve toplumu öğrenme ve eğitim süreçlerine ve okulun gelişimine yönelik faaliyetlere katılmaya teşvik eder.

F. Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Öğretmenlerin, bu yeterlikler içinde öğretim programlarına yönelik göstermesi gereken performans göstergeleri(davranışlar) aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Öğretmen Yeterlikleri Kapsamındaki Alt Yeterliklere İlişkin Örnekler

B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

Performans Göstergelerine Örnekler

“B2.1.Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlar. (C1.2)”

“B2.2. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar. (C5.4)”

C1. Dersi Plânlama

Performans göstergeleri

“C1.1. Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlar.(A1.1;D4.5)”

“C1.2.Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alır. (A1.1; B1.5; B2.1)”

“C1.3. Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtir.”

C2. Materyal Hazırlama

Performans göstergeleri

“C2.1. Çalışma yaprakları hazırlar.”

“C2.2. Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alır.(A1.3)”

“C2.3. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.”

“C2.4.Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alır.”

C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

Performans göstergeleri

“C3.1.Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alır.(B1.5)”

“C3.2.Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.)düzenler.(A1.2)”

“C3.3.Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenler. (A1.2)”

“C3.4.Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alır.”

D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

Performans göstergeleri

“D1.1.Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.”

“D1.2. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler.(C1.10)”

“D1.3. Ölçme araçlarını çeşitlendirir(B2.4;C5.7)”

D4.Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

Performans göstergeleri

“D4.1.Hedefleri yeniden gözden geçirir.(A2.4)”

“D4.2.Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.”

“D4.3.Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.”

F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

Performans göstergeleri

“F2.1.Özel alan öğretim programının amaç, ilke ve yaklaşımını plânına yansıtır.”

“F2.2.Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygular.”

“F2.3.Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırır.”

F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme

Performans göstergeleri

“F3.1. Özel alan öğretim programındaki değişimleri izler.”

“F3.2.Özel alan öğretim programının geliştirilmesi sürecine, belirlediği ihtiyaç ve önerilerle katkıda bulunur.”

“F3.3.Öğrenilenlerin özel alan programı içindeki önemini belirler ve açıklar.”

“F3.4.Özel alan programı kapsamında öğrenilenlerin diğer programlarla bağlantısını kurar.”

2.5. DEĞİŞİME KARŞI TUTUM

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çağın gerekleri doğrultusunda eğitim sisteminde değişim uygulamaları yapılmaktadır. Özellikle son yıllarda, Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sistemini temelden etkileyen birçok değişim uygulamalarına başlamıştır. Değişim uygulamalarından bazıları şunlardır: Tüm eğitim kademelerindeki öğretim programlarının yenilenmesi, okullarda kalitenin yükselmesi için fiziki yapının iyileştirilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve bilgisayar teknolojilerinin eğitimde kullanılması, öğretmen kariyer sistemi ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, yeni öğretim materyalleri geliştirilmesi. Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilecek değişimlerin istenilen düzeyde başarıya ulaşması pek çok değişkene bağlıdır.

Araştırmanın kapsamında ve değişkenleri arasında bulunan kavramlardan biri de öğretmenlerin değişime karşı tutumlarıdır. Diğer çalışanlar gibi, öğretmenlerin de işlerinde nitelikli ve verimli olmaları, öğrencilerinin başarılı olması ve etkin biçimde öğretim gerçekleştirebilmelerinde değişime karşı açık olmalarının ve kendilerini geliştirmelerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.5.1. Değişim Kavramı

Alan yazında değişimin farklı tanımlarına rastlamak mümkündür: Değişim, herhangi bir şeyi bir düzeyden başka bir düzeye getirme olarak tanımlanabilir. Bu;

kişilerin, nesnelerin yerlerinin değiştirilmesinin yanında kişisel bilgi, beceri vb.nin mevcut durumundan farklı bir duruma getirilmesini de ifade etmektedir. Bir başka tanımda değişim, örgütlerde yaratıcılık ve yenileşmenin bir parçası olarak görülmektedir. Başaran (1982); bilinçli ve olumlu yöndeki değişimleri, farklılaşma olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeye göre değişim, bir aktör, bir sistem ve bir çevre arasında meydana gelen, karşılıklı bir etkileşim olayıdır. Bu olay, bir kesinti, dengesizlik veya fark oluşturan bir uyarıcı ile başlar. Değişim çok farklı biçimlerde tanımlanabilen bir kavramdır. Değişim genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşma olarak tanımlanabilir. Değişim, mevcut olan durumun, çevresel ihtiyaçları karşılayamama durumu karşısında, ihtiyaçları ve eksiklikleri ortadan kaldıracak düzeyde bireysel ya da örgütsel anlamda fikirler üretebilme karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Vardar, 2001).

Yapılan bir çözümlenmede ise, “değişim”(Düren, 2000, Akt. Yazıcı, 2009) :

- Bir dönüşüm, şekil değiştirme sürecidir.
- Bir öğrenme sürecidir.
- Bir anlaşma ve fikir birliği sağlama sürecidir.
- İşletme kültüründe ve normlarda, değişiklik gerektiren bir süreçtir.

Çağımız gelişim ve değişim çağıdır. Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler örgütleri de değişime zorlamaktadır. Bu olgu, eğitim sistemini ve bu sistem içinde belirli görevleri yerine getirmek üzere bulunan okulları da yakından etkilemektedir (Çelik, 1999). Okulları etkileyen her değişken değişim için bir gerekçe olabilmektedir. Başaran (1996), eğitim örgütlerinin, toplumsal değişmelere, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere uygun olarak eğitimin niteliğini de sürekli geliştirmek zorunda olduğunu belirtmiş. Aksi takdirde ülkenin kalkınma çabalarına, eğitimin katkısının az olacağını ifade etmiştir (Akt. Cenker ve Akgül, 2011). Okullar da bilim ve teknolojiye meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalıdır. Başarılı bir değişim süreci için değişimden etkilenecek bireylerin değişimin gerekliliğini anlamış ve içselleştirmiş olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda değişimin ne getireceği konusunda ikna olan ve değişimin kaçınılmaz olduğuna inanan öğretmenler değişimin gerçekleşmesinde aktif rol alırlar (Gözütok, 2003).

Eğitim kurumları değişim ve gelişim karşısında durağan kalmayıp sürekli bir değişim geçirirler. Okullar da bir eğitim kurumu olduğundan öğretmenlerin ve yöneticilerin değişime bakış açıları ve tutumları çok önemlidir.

Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişmelerden etkilenen eğitim kurumu aynı hızla bu değişimlere uyum göstermesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin temel işlevi, bireylerin topluma uyumunu sağlamak, onları işe ve yaşama hazırlamak olduğuna göre eğitim, toplumun diğer sistemlerinden ne çok geri ne de çok ileri olamaz. Teknik alanlardaki önemli değişme ve gelişmeler, özellikle eğitimci ve okul yöneticilerinin görüş ve fikirlerinde de aynı derecede değişmeleri zorunlu kılar. Eğitim sisteminde yenileşme, bir değişmeyi gerektirir. Öğretim programları teorik olarak reformun kavramsal ve felsefi farklılıklarını ortaya koyarken, öğretmenler ise uygulamada değişimin boyutunu görmemize yardımcı olmaktadır (Fullan, 1991; Fullan ve Miles, 1992; Sikes, 1992, Akt. Han, 2013). Öğretmenin uygun görmediği değişimi gerçekleştirmek oldukça zordur. Bu nedenle, okul sisteminde görevli olanların uygun bulmadığı, benimsemediği stratejiyi saptamak hatalı olur (Taymaz, 2000). Eğitim reformunun uygulayıcısı olan öğretmenlerin reforma yaklaşımı, tutumu stratejik rollerinden dolayı değişimin sonuçlarını doğrudan etkilemektedir (Han, 2013).

Bursalıoğlu (2002)'nin da ifade ettiği gibi yeni bir düzen kurma girişimi, zor, tehlikeli ve başarısından emin olunmayan bir eylemdir. Değişikliğin nedenleri uygulayıcıların anlayabileceği ve kabul edebileceği nitelikte olmazsa ve yeterince anlatılmazsa değişiklikler direnme ile karşılaşacaktır. Öğretmenler eğitim reformu sürecini ve beraberinde gelen yeni yaklaşımları var olan inançları ile anlamaya ve mevcut uygulamaları ile uyumlu hale getirmeye çalışırlar. Ancak öğretmenlerin mevcut inanç sistemleri ile reformun kavramsal yapısı her zaman birbiri ile uyum göstermez bu durum öğretmenlerin değişime karşı olumsuz tutum sergilemeleri ile sonuçlanabilir (Bailey, 2000; Sikes, 1992, Akt. Han, 2013).

Eğitim sistemi sosyal, ekonomik ve politik sistemlerle etkileşim halinde bulunur. Diğer sistemlerdeki yenilik ve gelişmeler eğitim sistemini de etkiler ve bazı değişmeleri zorunlu hale getirir.

Kaya (1969), eğitim sisteminde yönetimi değiştirmeye zorlayan gelişmeleri şöyle sıralamıştır:

1. Eğitim ve okul yönetiminin bir bilim dalı olarak gelişmesi.
2. Eğitim ekonomisi bilim alanının doğması.
3. Eğitim sisteminin genişlemesi ve dolayısıyla eğitimci personel sayısının artması.
4. Eğitimin çeşitli alanlarında uzmanlaşmanın başlaması.
5. Eğitim teknolojisinin hızla gelişmesi sonucu öğretim yöntemlerinin değişmesi.
6. Eğitim kurumlarında insan ilişkileri konusunda yeni anlayışların gelişmesi ve önem kazanması.
7. Sosyal ve ekonomik gelişmelerin sonucu olarak eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması.
8. Toplumun her kesiminde yetenekli insan gücüne olan gereksinimin artması.
9. Hizmet içi eğitime ve personeli geliştirmeye karşı istek ve ilginin giderek artması (Akt. Genç, 2006).

Özellikle kamu yönetiminde gelenekçilik hâkim olduğundan, değişiklikler çoğunlukla kuşku ile karşılanır. Bu kuşkunun ve uygulamada tepkilerin ortadan kaldırılabilmesi ancak yenilik ve değişimleri grubun küçük bir kısmının değil, büyük bir kısmının inanmış ve benimsemiş olması ve yapılacak çalışmalara katılması ile mümkündür. Bir kamu yöneticisi olan okul müdürü, eğitim ve öğretim sistemini geliştirmek üzere birçok değişiklikler yapma durumundadır. Bu değişiklikleri tasarlariken aşağıdaki sayıtları göz önünde bulundurması gerekir (Dicle, 1973, Akt. Genç, 2006).

1. Okul yaşayan bir sistemdir, bu nedenle değişiklik ve yenilikler yapılması kaçınılmazdır.
2. Değişiklik veya yenilik bir arzu üzerine değil, zorunluluk karşısında planlanır ve yapılır.
3. Uygulayıcıların yenilik konusuna ilgi duymaları ve etkinliklere katılmaları sağlanır.
4. Okulda yapılacak değişiklik için öğretim ve eğitim süreçleri merkeze alınır.

5. Değişikliğin önemi toplum ve özellikle ilgili bireylerin değer yargılarına bağlıdır.
6. Sosyal değişiklikler toplumda daha etkilidir ve kısa sürede yayılması olasıdır.
7. Eğitsel değişiklikler, okul ile ilgili araştırma ve planlamalarla yakından ilişkilidir.
8. Bireysel ve kurumsal değişikliklerin kendilerine özgü nitelikleri vardır.
9. Değişiklik için deneyim sonuçlarından ve bilimden yararlanılır.
10. Değişikliğin başarı derecesi, katılanların güdülenme durumuna bağlıdır.
11. Değişiklik için doğrudan yaklaşımdan çok, duruma uygun olanı seçilir.
12. Değişikliğin yönetimi, olağan çalışmaların yanı sıra yürütülür.

Okullarda yapılacak her yenilik girişimi öğretmen, öğrenci gibi her bireyin durumlarında değişiklik meydana getirecektir. Bu değişim ve yeniliklerden yararlanacak bazı birey veya gruplar yeniliğin sonucunu yani değişmeyi savunacak ve sahip çıkacaktır. Buna karşın bazı birey veya gruplar zarar görecektir ve bunlarda engellemeye çalışacak, değişmeyi ret edeceklerdir. Okullar da değişiklik yapılırken aşağıdaki durumlar dikkate alınmalıdır (Taymaz, 2000).

1. Yeniliğin amaç ve politikası açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmelidir.
2. Yenilik için alternatifleri olan plan ve programlar ilgililerin görüşleri alınarak hazırlanmalıdır.
3. Yenilikler ilgililere benimsetilmeli ve bu konuda isteklendirilmelidir.
4. Yenilik için gerekli kaynaklar, ortam ve materyaller zamanında hazırlanmalıdır.
5. Yenilik girişimlerinde personelde aranılacak yeterlikler belirlenmeli, kazandırılması için eğitimler verilmelidir.
6. Uygulamaya geçilmeden önce ortaya çıkabilecek sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmelidir.
7. Yenilikle muhatap olacak tüm ilgililer için neden ve nasıl sorularının cevapları önceden hazırlanmalıdır.
8. Gerçekleştirilecek yeniliklere yönelik plan ve program uygulamaları sürekli olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

2.5.2. Değişime Karşı Direnç

Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli olabilmek ve amaçlarına daha etkili biçimde ulaşabilmek için, sürekli değişmek ve yenileşmek zorundadırlar. Eğitim kurumları da bir örgüt olduğuna göre yaşanan değişimlerden etkilenirler. Aynı zamanda toplumsal bir kurum olduklarından değişimi başlatmak ve yönlendirmek ile de sorumludurlar. Eğitim kurumlarının bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri, bütün toplumsal değişimleri yakından izlemeleri ve buna göre öncelikli olarak kendilerini değiştirmeleri ile mümkündür (Çalık, 2003).

Eğitim kurumlarında değişim uygulamalarının başarılı olabilmesi için değişimden etkilenen çalışanların değişime yönelik tutumlarının anlaşılmasında son derece önemlidir. Yapılan çalışmalarda, çalışanların değişime karşı tutumlarının büyük ölçüde örgüt kültürüne, liderlerin yönetim stiline ve örgütün doğasına bağlı olduğu ortaya konulmuştur (Rashid, Sambasivan ve Rahman, 2004). Diğer bir değişle örgütlerde değişime karşı gösterilen tutumlar her örgütün kendi özelliklerine göre yani örgütlerdeki grup dinamikleri, sosyal etkileşimin doğası, sosyal etkileşim sonucunda oluşturulan normlar gibi farklı değişkenlere bağlıdır. Harris(2002)'e göre örgütsel değişim faaliyetlerinde çalışanların değişime karşı tutumları, en belirleyici unsurların biridir ve değişim faaliyetlerinin başarılı olmasında da son derece önemlidir (Kondakçı vd. 2010).

Değişime karşı tutumlarda grup dinamiğinin özellikleri yanında bir başka görüşte bireyi daha merkeze koyan başka bir görüş de vardır. Bu görüşe göre, değişim faaliyetleri bireyde başlar ve değişimin başarısı bireyin değişime yönelik tutum ve davranışlarını değiştirmesi ile alakalıdır (Whelan-Berry vd., 2003, Akt. Kondakçı vd. 2010). Bu bağlamda, değişim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında bireylerin değişime karşı tutumları, inanç ve algılarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Tam tersi durumda da değişim faaliyetleri, bireyler tarafından dirençle karşılanıp başarısızlıkla sonuçlanabilir. Değişime karşı dirence neden olan etkenler yeterince ortaya konmaz ve anlaşılmaz ise değişimin gerçekleştirilmesi güçleşecektir. Bu nedenle, değişime karşı direncin olası nedenlerinin incelenmesi gerekmektedir (Genç, 2006).

2.5.3. Direnme Nedenleri

Her örgütün değişmeye karşı direncinin farklı nedenleri olabilmektedir. Ancak pek çok örgütte söz konusu edilebilecek olan ve yaygın olarak kabul edilen nedenlerden bazıları şunlardır: Yetersizlik duygusu, bir şeyler kaybetme korkusu, yanlış anlama ve güven eksikliği, psikoloji, değişimin yaratacağı gerçek tehditler, değişimin zorla açıklanmaksızın empoze edilmesi, duygusal nedenler (Hussey, 1995, Akt. Genç, 2006). Bunların yanında, çalışanların değişmeye karşı direnme nedenlerini kişisel, toplumsal ve ekonomik olarak üç grupta toplanabilir (Genç, 2006; Kurt, 2010).

2.5.3.1. Kişisel Nedenler

Kişisel nedenlere dayalı direnmenin temelinde kişinin kendine karşı güveninin sarsılması, başarısızlık korkusu gibi değişkenler bulunduğu belirtilmektedir. Kişinin bir işte ustalaşmasının bir değişimle elinden alınması; değişimin getireceği yeni iş tanımlarında başarısız olma korkusu, değişimin bireyin alışkanlıklarının dışına çıkmasına neden olması gibi nedenler bireylerin değişime karşı direnç göstermelerine neden olabilir. Örneğin öğretim programlarında gerçekleşen değişimler öğretmenlerin alışkanlıkları dışına çıkmalarına neden olmaktadır.

2.5.3.2. Toplumsal Nedenler

Değişimin getirdiği değerlerin bir grubun değerleri ile çatışması, gelen değişim veya yeniliğin grubun varlığını tehdit etmesi, çalışanların dayandıkları ya da bağlandıkları kişileri değişim sonucunda kaybedecekleri korkusu, kişiler arası kurulu ilişkilerin bozulacağı korkusu vb. nedenler toplumsal direnç nedenleri olarak belirtilebilir.

2.5.3.3. Ekonomik Nedenler

Ekonomik nedenlerin başlıcaları arasında, “yenileşmenin getirdiği işsizlik korkusu, çalışma saatinin çoğalması, ücret karşılığı yapılan fazla çalışmanın

kaldırılması, ücretin azaltılması, iş hızının artması tehlikesi” bulunmaktadır. Bir örgütte değişmeye karşı direnmenin iç nedenleri dışında dış nedenleri de dikkati çekmektedir. Buna göre, “dışarıdan gelen direnme, örgütün çıktılarını kullanan sistemlerden gelmektedir. Bunlar ya doğrudan ya da siyasal erk yoluyla dolaylı olarak örgütün yenileşmesine karşı çıkmaktadırlar (Genç, 2006).

2.5.4. Değişime Karşı Direnci Azaltmanın Yolları

Eskinin yerine yeninin geldiği yerde değişim söz konusudur. Bu nedenle değişim, eskiden yeniye yolculuk etmekle, yeni bir yarın uğruna dünü geride bırakmakla ilgilidir. Dolayısıyla değişimi uygulamak oldukça zor bir süreçtir. Pek çok insan alışmış olduklarını geride bırakmakta tereddüt eder, alışmış olmadıklarına karşı ise her zaman kuşku duyar. Eskiden yeniye nasıl geçileceğine ilişkin süreçler, özellikle yeni şeyler öğrenmeyi gerektirir ve bu geçiş süreci hata yapma riski doğurabilir ve doğal olarak bireyleri endişelendirir (Tüz, 2004, Akt. Kurt, 2010). Bu durum bireylerin değişime karşı direnç gibi olumsuz tutum göstermelerine neden olabilir.

Örgütsel değişim sürecinde başarılı olunabilmesi için, öncelikle değişimden etkilenecek kişilerin değişime karşı istekli olmaları ve değişimin gerekliliğine inanmaları gerekmektedir. Diğer bir deyişle değişim sürecinde yer alan kişiler değişimin gerekli ve yararlı olduğuna daha başlangıçta inanmazsa değişim girişiminin başarılı olma şansı da o derece azalacaktır.

Bireylerin değişime direnmesinin başka bir nedeni de bireylerin yeni bir şeyler öğrenmek zorunda kalmaktan korkmalarıdır. Bireyler yeni sürecin getireceği yararları onaylamıyor değililerdir ancak bilinmeyen bir gelecekte korkuyor ve buna uyum sağlama konusunda kuşku duyuyorlardır. Bu tür direnç gösterenlerin korkularını aşmasına yardımcı olmanın pek çok yolu vardır. Bunlardan biri, yeni şeyler öğrenmenin normal olduğu, öğrenme çabalarındaki ilk başarısızlıkların cezalandırılmadığı, tersine başarısızlığın çabanın kanıtı olarak takdir edilip ödüllendirildiği bir ortam yaratmaktır. Eğer yönetim değişimi gerçekten uygulamak istiyorsa, böyle bir öğrenme ortamı yaratabilir. Bunun için gereken şey kararlılık ve liderliktir (Kurt, 2010).

Değişime direnci azaltmanın yollarından biri de katılımdır. Katılımı sağlamak, pek çok durumda direnişi azaltmaya yardımcı olabilmektedir. Katılım, bireylerin önerilen değişime sahiplenmelerine neden olabilmektedir. Katılım, değişime neden ihtiyaç duyulduğunun daha iyi anlaşılmasını sağladığı için, belirsizlikleri ortadan kaldırarak değişimin içinde yer alacak olanların ne gibi yararlar sağlayacaklarını görmelerine neden olmaktadır. Katılım yönteminde değişimle uğraşanlar yapılanların doğru olduğuna ikna olabilmektedirler.

Bununla birlikte, değişim kararını alırken, geniş kapsamlı bir katılım sağlanması bazen uygulama aşamasında uygun olmayabilmekte, bazen de olanaksız olabilmektedir. Hussey(1998), katılımın yaratacağı etkilerden bazılarının şunlar olabileceğini belirtmiştir:

- Önerilen değişikliğe yönelik bir sahiplik duygusu yaratabilir, böylelikle itiraz edenler alınan kararlara katkıda bulduklarını hissedebilirler;
- Kişilere endişelerini ve korkularını dile getirme imkanı verir ve bunların bir kısmına cevap bulmaları mümkün olabilir;
- Kişilere öfkelerini ifade etme imkanı sağlayarak memnuniyetsizliklerinin şiddeti azaltılabilir;
- Değişimle ilgili her şeyin, etkilenecekler tarafından anlaşılması sağlanabilir;
- Kişilere gerçekleri ve bunları tartışma imkanı vereceği için söylentiler ve dedikodu ortadan kaldırılır;
- Belirsizlik derecesi azaltılır;
- Kişiler yapılan değişikliğin iyi olduğuna inandırılarak istenen tarzda çalışmalarına imkan verilebilir;
- Katılım derecesine göre kişilerin stres seviyesi azaltılabilir ve onlara, olayı kontrol altında tuttukları hissi yaşatılabilir (Akt. Genç, 2006).

Okul yönetimi ve denetimi alanında yapılan ve öğretmenler arasındaki direnç olaylarını azaltmak için okul yöneticilerine önerilen bazı önlemler ile eğitim dışı kurumlara önerilenler büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Direnmenin az olması için alınacak önlemlerden bazıları şunlardır (Başaran, 1992):

- *“Yöneticiler, yeniliğin kendilerine ait olduğunu yani dışarıda planlanan ve yönlendirilenler olmadıklarını hissedersen,*

- *Yenilik, sistemin üst düzey yöneticileri tarafından içtenlikle desteklenirse,*
- *Yenilikten etkilenecekler, değişmeyi mevcut yüklerini artırıcı değil, azaltıcı olarak görürlerse,*
- *Yapılan yenilikler, bireylerin sahip oldukları ve önem verdikleri değerlerle uyumluysa,*
- *Yenilikler katılanların ilgisini çekecek yeni deneyimler yani yaşantılar sunuyorsa,*
- *Katılanlar özgürlüklerinin ve güvenliklerinin tehdit edilmediğini hissederlerse,*
- *Katılanlar problemin ne olduğunu belirleme çalışmalarına katılmışlarsa ve problemin önemli olduğuna inanıyorlarsa,*
- *Yenilikler oybirliğine dayalı bir grup kararıyla benimsenmişse,*
- *Yenilikleri savunanlar, savunmayanların duygu ve düşüncelerini anlayabiliyor, geçerli itirazları teşhis edebiliyor ve gereksiz korkulardan kurtulmak için önlem alabiliyorsa,*
- *Yeniliklerin yanlış anlaşılma ve yanlış yorumlanma olasılığının bulunduğu bilirse ve eğer yeniliğin nasıl algılandığına ve gereksinimlerin daha çok aydınlatılmasına dönük olma olanağı sağlanırsa”*

2.5.5. Öğretmen Eğitimi

Değişim her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de görülmektedir. Gerçekleştirilen her değişim eğitimin vazgeçilmez unsuru olan öğretmenleri yakından ilgilendirmektedir. Gerçekleştirilen değişimlere ilişkin öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını gerektiren nedenler sistematik olarak şöyle sıralanabilir.

Bilimdeki Değişmeler: Öğretmenlerin çalışmaya başlamadan önce eğitimleri sırasında edindikleri bilgilerin pek çoğu bugün güncelliğini kaybetmiştir. Buna karşın, şimdi var olan bilgilerin en az üçte biri 20-25 yıllık öğretmenlerin öğrencilikleri sırasındaki programlarda yer almamıştır. Öğretmenlerin yeni bilgiler edinerek kendilerini sürekli geliştirmeleri öğrencilerine faydalı olabilmeleri için zorunluluktur.

Toplumdaki Değişmeler: Çağımızda meydana gelen hızlı değişimler yeni sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlara çözüm yolları üretebilmek için bireylerde bazı yeni kazanımların bulunulması istenmektedir. Toplumdaki kişileri çalışma hayatındaki köklü değişiklikler için hazırlamak her şeyden önce öğretmenlerin sürekli bir biçimde eğitilmeleri ile olanaklıdır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde toplumsal değişmeler için öğretmenler katalizör rolü oynamaya hazır hale getirilmelidir (Genç, 2006).

Okullardaki Değişmeler: Günümüzde okulların yapılarında ve özellikle de öğrenci profilinde değişiklikler söz konusu olmaktadır. Örneğin klasik okulların pek çoğu yerini çok amaçlı okullara bırakmaktadır. Öğretmenler farklı yetenek grubundaki öğrencilerle yüz yüze gelmekte, bu öğrencilerin sorunları ile ilgilenmektedir. Bu durum öğretmenlerin değişik okul sistemleri ve değişik öğrenci gruplarının değişik gereksinimi ve sorunları konusunda bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir.

Öğretmenlerin Kendilerini Değiştirmeleri: Hizmet içi eğitim için “eskimişliği önleme” haklı bir gerekçedir. Öğretmenlerin görev ve rolleri sürekli değişmektedir. Öğretmenleri rollerinde meydana gelen değişikliklerin getirdiği bilgi ve beceriler ile donatmak hizmet içi eğitim etkinliklerinin amaçları arasındadır.

Öğretim Süreçlerindeki Değişmeler: Zaman içinde bilgide meydana gelen değişiklikler, öğretim süreçlerinde de değişikliklere neden olmaktadır. Ekiple öğretim, proje tabanlı öğretim, açık planlı okullar ya da bu gibi yöntem değişiklikleri öğretmenlerin bu yöntemleri uygulayabilecek şekilde eğitilmelerini gerektirmektedir. Yöntem ve teknikte meydana gelen değişiklikler araç-gereç sorununu çoğu zaman beraberinde getirmektedir. Günümüz eğitim teknolojisi oldukça gelişmiş ve gelişmeye devam etmektedir. Öğretmenlere yeni eğitim teknolojisi olanakları sağlanırken, onların bu olanaklardan nasıl yararlanacakları da beraberinde öğretilmelidir.

İletişimdeki Boşlukların Doldurulması Zorunluluğu: Hizmet içi eğitim programları, eğitim sistemlerinin geliştirilmesindeki iletişim kopukluklarının giderilmesi için kullanılan en iyi araçlardan biridir. Yeni programlar, yeni yöntemler ve yeni tutumlar bazı kuruluşlar ve kişiler tarafından yapılan araştırmalarla

geliştirilmektedir. Ancak bunların bir kısmı gerçek sınıf ortamında ilerleme kaydedebilmektedir. Teorik bilgi ilk uygulama arasındaki bu uçurum, hizmet içi eğitim ile giderilebilmektedir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları temel olarak ya da öğretmenlerin bilgilerini yenilemek, yeni koşullara uyum sağlamalarını kolaylaştırmak, ya da mesleki düzeylerini yükseltmek için düzenlenmektedir (Genç, 2006).

2.5.6. Öğretim Programı Uygulamalarını Etkileyen Etkiler

Öğretim programlarında yapılan değişiklikler okullar ve öğretmenler için bazı farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılıklar kimi zaman bazı yenilikleri de gündeme getirir. Gündeme gelen yeniliklerin öğretmenler tarafından ne kadar benimsendiğini anlamak çok önemlidir. Çünkü benimsenmeyen yenilikler zaman, emek ve para kaybına yol açmaktadır (Bümen vd., 2014). Öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, eğitim ortamlarında uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından uygulanmadığı sürece hiçbir geçerliliği yoktur. Öğretmenler öğretim programlarını uygulamadan önce inceleyerek felsefesini, öğrenme-öğretme sürecini ve değerlendirme ile ilgili yaklaşımları, programın öğretmene yüklediği rolleri, öğretim programının yapısını özümsemeli, programı kabullenmeli ve uygulamaya istekli olmaları programın uygulanabilirliğini artıracaktır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle öğretmenlerin yenilenen veya güncellenen öğretim programlarını, olması gerektiği gibi uygulamadıklarını ortaya koymaktadır. Gallagher ve Tobin (1987) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin eğitim ortamlarında kendi öğretim programını uyguladıklarını ortaya koymuşlardır. Penick (1995) ise öğretim programları değişmesine rağmen öğretmenlerin öğretim alışkanlıklarının değişmediği ve geleneksel yöntemlerle öğretime devam ettiklerini belirtmektedir (Akt. Akdeniz ve Tekbıyık, 2008). Bireyin karşılaştığı yeni bir durum hakkında nasıl bir tutum sergileyeceği ve davranışlarında nasıl bir değişime gideceği, var olan inançları ile yeni durumun uyumuna bağlıdır. Karşılaştığı yeni durum ile var olan inançları arasında uyum olmayan bireylerde değişim sürecinde problemler ve çelişkiler ortaya çıkmaktadır (Han, 2013).

Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri tüm öğretmenlerin şartsız kabul etmelerini ve tam olarak sınıflarında uygulamaya koymalarını beklemek çok gerçekçi bir yaklaşım değildir. Öğretim programları öğrenme, öğretme ve değerlendirme kuramları temele alınarak oluşturulmalarına ve tüm öğretmenlere aynı program verilmesine karşın öğretmenler, öğretim programını farklı şekillerde sunarlar (Songer ve Gotwals, 2005, Akt. Bümen vd., 2014). Başka bir ifadeyle, programlar her zaman program geliştirme uzmanlarının öngördüğü şekilde uygulanmaz ya da uygulanamaz; bunu etkileyen çok sayıda etken vardır.

Fullan (2007) öğretim programının uygulanmasını etkileyen nedenleri şöyle ifade etmiştir:

1. Değişimin Özellikleri: *“Değişimin özellikleri; ihtiyaçlar, açıklık, karmaşıklık, kalite/uygulanabilirlik olmak üzere dört alt başlıkta toplanmıştır. Buna göre, katılımcı ihtiyaçlarının dikkate alındığı, amaç ve hedeflerin açıkça ifade edildiği, karmaşık olmayan ve uygulanabilir yenilikler daha kolay yürütülebilir.”*

2. Bölgesel/ Kurumsal Etkenler: *“Değişimin uygulandığı bölge ya da kurumun sosyal koşulları da etkenlerden biridir. Okul özellikleri, toplumsal özellikler, kurum yöneticilerinin özellikleri ve öğretmen özellikleri bu başlık altında yer almaktadır.”*

3. Dışsal Etkenler: *“Bakanlık, üniversiteler gibi kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları dışsal etkenler başlığı altında toplanmıştır. Bu etkenler, devlet politikalarıyla, bürokrasiyle, bilimsel çalışmalarla değişimlere yön verebilmektedir.”*

Dusenbury ve arkadaşları (2003)'da alanyazında öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlere yönelik çalışmaları incelemiş ve temelde dört etkene dikkat çekmiştir (Bümen vd., 2014):

1. Öğretmen Özellikleri: Programların benimsenip benimsenmeyeceğini belirleyen önemli nedenlerden biri öğretmenlerin farklı özellikleridir. Örneğin, öğretmenin yenilik öngören bir öğretim programına ilişkin ya da değişimlere karşı tutumu, öğretim programına bağlılığı etkiler. Öğretmenler, uygulama sürecindeki etkenlerden yalnızca biri gibi gözükse de çok büyük

bir öneme sahiptir ve reformun başarıya ulaşmasında diğer faktörlerden daha belirleyici bir rol oynamaktadır (Han, 2013).

2. Program Özellikleri: Programın yapısına ve işleyişine ilişkin özellikler, programa bağlılığı etkileme özelliğine sahiptir. Bunlardan biri programın yapısının karmaşık ya da basit olmasıdır. Karmaşık bir yapıda olan programda, pek çok beceri veya kişinin işe koşulması gerekir. Açık ve sade bir şekilde düzenlenen programların etkili bir şekilde uygulanma olasılıkları daha fazladır. Programın uygulayıcılar tarafından inanılarak uygulanıp uygulanmadığı, programın yeterli ve etkili olup olmadığı, programın yönetiminin kolay olup olmadığı programın özelliklerine ilişkin diğer faktörlerdendir.

3. Öğretmen Eğitimi: Yenilik getiren öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması öğretmenlerin konuya ilişkin eğitim almalarıyla ilişkilidir. Ancak hangi mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen performansı üzerinde daha etkili olduğuna dair yeterli cevaplar bulunamamıştır.

4. Kurumsal Özellikler: Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması kurumun yeniliklere açık olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin yeterlikleri, değişime karşı tutumları, okul kültürü, idareciler tarafından sağlanan imkânlar ve destek, kurumun problem çözmede ne derecede etkin olduğu, yeni programı uygulamadaki hazırbulunuşluğu öğretim programına bağlılığı kurumsal düzeyde belirleyen özelliklerden bazılarıdır. Ancak bu tür kurumsal ve bireysel özelliklerin mi öğretim programına bağlılığı belirlediği, yoksa yeni bir programın başarılı bir şekilde uygulanmasının mı kurumu etkilediği belirlenememiştir.

2.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek ve programlardan uygulamalarında yararlanma durumlarını incelemeye yönelik çalışmalara bakıldığında daha çok bir derse ait öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar oldukları görülmektedir. Bununla birlikte güncellenen öğretim programlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar da ele alınmıştır. Bu araştırma esnasında ayrıca öğretmen yeterlikleri, öğretim programlarının dört öge açısından değerlendirilmesi çalışmaları da incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın amaçlarından biri olan değişime karşı tutumlarına ilişkin çalışmalarda incelenmiştir.

Öğretim programlarına ilişkin yapılan çalışmalardan biri, Gömleksiz ve Bulut (2006) ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile “*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğini*” belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma grubunu farklı illerde bulunan toplam 383 sınıf öğretmeni oluşturmuş. Geliştirdikleri 32 maddeden oluşan “*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği*” ile veri toplamışlar. Yaptıkları çalışmada elde ettikleri bulgulardan biri programda öngörülen kazanımların, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğudur. Yapılan çalışmada il değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ise anlamlı farklar olmadığı saptanmıştır.

Bir diğer çalışmada Akengin (2008), “*Coğrafya Öğretmenlerinin Yenilenen Lise Coğrafya Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri*”dir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri doğrultusunda 2005 yılında yapılandırılmaya hazırlanan lise coğrafya programının olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit etmek ve yeni programın klasik coğrafya öğretim programından farklılıklarının belirlemektir. Yapılan çalışmada örneklem grubundaki öğretmenlere öğretim programlarının dört ögesine yönelik sorular sorulmuş. Araştırmada öğretmenlere sorulan sorulardan biri de “*Öğrencilerin 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımları anlamaları ve bu kazanımlara ilişkin olarak etkinlik yazma ve oluşturma ile ilgili düşüncelerinin neler olduğu*” dur. 22 öğretmen bu

soruya ilişkin görüş belirtmiş. Belirtilen öğretmen görüşlerinden hareketle, etkinliklerin bu programın hedeflediği becerilerin kazandırılmasındaki en can alıcı nokta olduğu söylenmiştir. Bununla birlikte, etkinliklerin kazanımları pekiştirdiği ve konuların anlaşılabilirliğini sağladığına da vurgu yapılmıştır.

2004 yılında güncellenen öğretim programlarına yönelik yapılan çalışmalardan biri de Akdeniz ve Tekbıyık'ın 2008 yılında yaptıkları "*İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri*" adlı çalışmadır. Araştırmacılar 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının etkililiği ve başarısına inanma bağlamında, programı kabullenme ve uygulama durumlarını öğretmen görüşleri ile ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseni kullandıkları araştırmanın verilerini Rize ili Çayeli ilçesinde, çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan, 5 sınıf öğretmeni ile yürütülen, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, yeni İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nı kabullendikleri, programın başarılı olacağına inandıkları, programı uygulayabilmek için çaba gösterdikleri, ancak programı yeterince tanımamaları nedeniyle bazı problemlerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Buldukları sonuçlardan biri de öğretmenlerin yeni programı daha etkili buldukları, yeni ve eski program arasında tercih yapma durumunda kalsalar, yeni programı tercih edecekleridir. Bu bağlamda öğretmenlerin programı kabullendikleri ve eskisinden daha başarılı bir program olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılabilir. Bir diğer sonuç ve yorum ise öğretmenlerin yeni programı MEB istediği için uygulamaya başladıklarıdır. Ancak öğretmenler, programı tanıdıkça başarısına inanarak, uygulamaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle eski programın, eski alışkanlıkları da beraberinde getirdiğini ve bu alışkanlıklarını değiştirmenin zaman alacağını ifade etmişler. Buradan, değişime karşı direnci ortadan kaldırmanın en etkili yolunun, değişimin başarıyı da beraberinde getireceğine insanları inandırmak olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bir başka çalışmada Özden (2007), "*Kimya Öğretmenlerinin Kimya Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Nitel ve Nicel Yönden Değerlendirilmesi: Adıyaman ve Malatya İlleri Örneği*"dir. Adıyaman ve Malatya ili merkez ortaöğretim okullarında görev yapan kimya öğretmenleri ile yapılan çalışmada

öğretmenlerin öğretim yaparken karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin üniversite eğitimi sırasında aldıkları kimya eğitiminin liselerdeki kimya derslerini yürütecek şekilde yeterli donanım ve tecrübe sağlamadığı, okullarda uygulanan mevcut kimya programının yeterli olmadığı gibi şekilde özetlenebilecek bulgular elde edilmiştir. Öğretim programı kimya öğretiminin verimli bir şekilde yürütülebilmesindeki en önemli unsurlardan biridir. İhtiyaçlara cevap veremeyen bir programın varlığı kimya öğretimini olumsuz etkilemekte ve öğretmen ile öğrencilerin motivasyonlarını da azaltmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'i liselerde uygulanan kimya programının kimya öğretimi bakımından yeterli olmadığını ifade ederken, %31'i de kimya öğretimi için yeterli olduğunu belirtmişler. Öğretim programlarının belli aralıklarla değerlendirilerek değiştirilmesi ve güncellenmesi kaçınılmaz bir durumdur. Kimya, bilgi ve teknoloji toplumunda sürekli değişen, yenilenen bir alan olduğundan belirli aralıklarla değiştirilmesi veya güncellenmesi ile programın dinamik bir yapı kazanması önemlidir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu programda değişiklikler yapılması gerektiğini ve mevcut haliyle de programın yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Çiğdem Han'ın 2013 yılında yaptığı "*Öğretmenlerin İşlevsel Paradigmaları ve Eğitim Reformu*" adlı çalışmada öğretmenlerin kişisel inanç ve yaklaşımlarının eğitim reformlarının uygulama sürecindeki etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Eğitim reformlarının asıl amacı, eğitimin genel amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla eğitim programlarının ve uygulamalarının geliştirilmesidir. Değişim oldukça zorlu bir süreçtir. Çünkü eğitimde gerçekleşen değişim, hem yapısal hem de bireysel değişimi gerektirmektedir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde verdikleri kararlarda eğitimin amacını nasıl algıladıkları, öğretime ve değerlendirme sürecine yönelik bakış açıları ve anlayışları etkili olmaktadır. Bütünsel olarak tüm bu boyutlar öğretmenlerin, okuttukları derse ilişkin inanç sistemlerini (işlevsel paradigmatları) oluşturmaktadır. İşlevsel paradigmatlar olarak adlandırılan bu inanç ve yaklaşımlar öğretmenlerin eğitim reformunu anlaması, uygulaması açısından etkili olmaktadır. Araştırma deseni olarak etnografik durum çalışması kullanılmış. Ortaöğretim kurumlarında çalışan sekiz biyoloji öğretmeni ile görüşme yapılmış. Bununla birlikte sınıf gözlemi ve doküman (sınav kâğıtları) analizi de yapılmış. Yapılan reformların kavramsal yapısının anlaşılmasındaki zorluklar, öğretmenlerin

değişime dirençlerinin genel nedeni olarak ifade edilmiştir. Eski eğitim yaklaşımıyla yetişmiş ve halen çalışmakta olan pek çok öğretmen deneyimlerini de bu yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirmektedirler. Bu bağlamda gerçekleşen eğitim reformunun başarıya ulaşma süreci kısa değil, kavramsal içselleştirmelerin işlevsel paradigmaya aktarılabilmesi için uzun vadeli olması gerektiği şeklinde değerlendirilmiştir.

Bümen, Çakar ve Yıldız'ın 2014 yılında yaptığı “*Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkiler*” başlıklı çalışmalarında, öğretim programına bağlılık kavramı, kavramın tarihçesi, ölçülmesi ve kavramla ilgili Türkiye’deki araştırmalar incelenerek Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler belirlenmeye çalışılmış. Türkiye’de her ne kadar merkeziyetçi bir eğitim sistemi yürütülse de, yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken kendi tercihlerine ve öğrencilerin durumuna göre programlarda değişiklikler yaptıklarını göstermektedir. Öğretim programına bağlılık kavramı tasarlanan programın öğretmenler tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması olarak tanımlanabilir. Doküman incelemesine dayanan çalışmada, Türkiye’de; öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, bölgesel-sosyal-ekonomik ve kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, seçme ve yerleştirme sınavları ve öğrenci özelliklerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen nedenler olduğu sonucuna ulaşılmış. Öğretmenleri, bakanlığın ön gördüğü öğretim programını uygulamakla yükümlü birer teknisyen olarak gören anlayışı, programı kendi okul ve sınıf şartlarına göre uyarlayabilen uzman bir kadronun ortaya çıkamamasına neden olduğu ortaya konmuş. Bu durumun öğretmenlerin bölgesinin, okulunun ve sınıfının koşullarında programa bağlı kalmakta güçlük çekmelerine ve kağıt üzerinde ayrı, sınıfında ayrı bir program uygulamasına yol açtığı belirtilmiş.

Öğretmenlerin değişime karşı tutumlarına ilişkin olarak Kurt (2010), “*Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*” çalışmasının amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme düzeylerinin belirlenmesi, daha sonra öğretmenlerin algılarının cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmasının örneklemini Ankara ili merkez ilçelerindeki

ilköğretim okullarında görev yapan 256 öğretmen oluşturmuş. Araştırma sonucunda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kısmen gelişmiş epistemolojik anlayışa uygun yanları olmakla birlikte, daha çok geleneksel bilim anlayışına uygun düştüğü, öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının düşük veya orta düzeyde olduğu görülmüş. Bu sonuçlar öğretmenlerin yeniliğe açık olduklarını ve değişime direnme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve değişime direnme düzeylerinin bazı boyutlarda cinsiyet ve kıdeme göre farklılaştığı, branşa göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlar.

Öğretim programlarının öğelerinden biri olan değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin yeterlik algılarına yönelik yapılan araştırmalardan biri Ulutaş (2003)'ın yaptığı "*Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Araştırılması*" adlı araştırmadır. Tarama türü yapılan çalışma, Ankara' da 7 lisede görev yapan öğretmenler ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Semineri Ölçme ve Değerlendirme grubundan bulunan 202 branş öğretmeniyle yürütülmüş. Araştırmada, amaç doğrultusunda veri toplamada iki araçtan yararlanılmış. İlki, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen, Ölçme ve Değerlendirme Alan Bilgisi Testi (ÖDABT); diğeri de Aydın (2001) tarafından geliştirilmiş olan Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerini Değerlendirme Formu (ÖDYDF)'dur. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerini belirlemek için uygulanan sonuçlarına göre öğretmenlerin başarısını % 46 düzeyinde bulan araştırmacı öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olmaları beklenen davranışların yaklaşık yarısından azına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bulunan sonuçlardan biri de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerini öğretim sürecindeki uygulama düzeylerini kendi algılarına dayalı olarak ölçmek amacıyla uygulanan ÖDYDF'nin sonuçlarına göre, öğretmenler, ölçme ve değerlendirme ilkelerinin %71'ni uygulamakta olduklarını ifade etmişler. İki ölçek sonuçlarına göre, öğretmenlerin bildikleriyle uyguladıklarını söyledikleri arasında doğrusal bir ilişki olmadığı belirlenmiş.

Öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan bir başka çalışmada Gökçe(1999)'nin yaptığı, "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri" adlı çalışmadır. Araştırmacı

çalışmasında, öğretmenlerin yeterliliklerini on boyutta incelemiştir. Bu boyutlardan biri olan ölçme ve değerlendirmedeki yeterlilikleriyle ilgili bulgularında, öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme alanı ve bu alanda ön görülen yeterliğe yeterince sahip olmadıkları; en düşük düzeyde sahip olunan ya da yeterince sahip olunmayan yeterlik, “geçerli, güvenilir ve anlaşılır ölçme değerlendirme araçları geliştirme”; en yüksek düzeyde sahip olunan yeterlik ise, “öğrenci başarısını değerlendirmede objektif olma”dır. Ayrıca öğretmenlerin bu alandaki yeterliklere sahip olma düzeyleri arasında görev ve cinsiyet bakımından farklılık olmadığı; buna karşın görev yapılan okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olma ve mezun olunan bölüm bakımından farklılık vardır. Bu alanda özel okullarda görev yapan ilköğretim öğretmenleri, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden; sertifikası olanlar olmayanlardan; bir öğretmenlik alanından mezun olanlar ise olmayanlardan daha yeterlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışmanın yapıldığı evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri, verileri toplama süreci, veri analizinde kullanılan yöntem ve teknikler ele alınmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, Ankara ili Çankaya ve Etimesgut ilçelerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıkları ve programlardan yararlanma durumları incelenmiş ve ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, konuyla ilgili durumu betimlemeye çalışan, tarama türü bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). Betimsel olarak yapılan bu çalışmada nicel veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde (meslek dersi öğretmenleri hariç) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. “*Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan (verilerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur*” (Büyüköztürk vd. 2012: 80). Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmen sayıları ilçe ve okul bazında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi sitesinde yer alan 2014-2015 Öğretim Yılı Eğitim İstatistiklerinden elde edilmiştir.

Araştırmada evrendekilerin tamamına erişmek, zaman ve emek açısından mümkün olmadığından evreni temsil edecek örneklem alınması yoluna gidilmiştir.

“Örneklem, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır” (Büyüköztürk vd. 2012: 81). Çalışmanın yapılacağı okullar Etimesgut ve Çankaya ilçelerinde bulunan okullar içerisinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004: 141).

2015 yılı itibariyle Çankaya ve Etimesgut ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde(meslek dersleri öğretmenleri hariç) toplam 10828 öğretmen görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğü için Yazıcıoğlu ve Erdoğan(2004) tarafından hazırlanmış olan Tablo 3.1’deki değerler dikkate alınmıştır. Örneklem sayısının ± 0.05 örnekleme hatası ile 370 ile 378 arasında olması gerektiği görülmüştür.

Tablo 3.1. $\alpha= 0.05$ için Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyük- lüğü	± 0.03 örnekleme hatası (d)			± 0.05 örnekleme hatası (d)			± 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

(Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 50)

Her ilçe bazında farklı ilkokul, ortaokul ve liselerde toplamda 700 adet veri toplama aracı dağıtılmıştır. Bu araçlardan toplam 417 tanesinin geri dönüşü olmuştur. Bunlardan 10 tanesi veri toplama aracının bir kısmını cevaplandırmadığından araştırmacı tarafından değerlendirmeye alınmamıştır. 27 tane veri toplama aracını ise meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin cevaplandırmış olduğu görüldüğünden bunlar da değerlendirmeye alınmamıştır. İlçe ve öğretim kademesi bazında değerlendirmeye alınan veri toplama araçlarına ait dağılım Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. İlçe ve Eğitim Kademesi Bazında Değerlendirmeye Alınan Ölçme Araçlarının Sayısı

İlçeler	Eğitim Kademesi		
	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim
Çankaya	48	67	57
Etimesgut	55	69	84
Toplam	103	136	141

Örnekleme Etimesgut ve Çankaya’da farklı okullarda yapılan çalışmada dağıtılan veri toplama araçlarından en az (103) dönüş ilkokul, en fazla(141) dönüş ise ortaöğretim kademesinden olmuştur.

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 3.3’ te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%	Top
Cinsiyet	Kadın	282	74,2	380
	Erkek	98	25,8	
Görev Yapılan Öğretim Kurumu	İlkokul	103	27,1	380
	Ortaokul	136	35,8	
	Ortaöğretim	141	37,1	
Branş	Beden Eğitimi	6	1,6	380
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	12	3,2	
	Biyoloji	10	2,6	
	Coğrafya	9	2,4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15	3,9	
	Felsefe Grubu	7	1,8	
	Fen Bilimleri	14	3,7	
	Fizik	9	2,4	
	İngilizce	42	11,1	
	Kimya	6	1,6	
	Matematik	46	12,1	
	Müzik	9	2,4	
	Görsel Sanatlar	9	2,4	
	Sınıf Öğretmeni	96	25,3	
	Sosyal Bilgiler	14	3,7	
	Tarih	5	1,3	
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	7,1	
	Teknoloji Tasarım	16	4,2	
	Türkçe	28	7,4	
	Hizmet Yılı	5 Yıldan Az	27	
6-10 Yıl		39	10,3	
11-15 Yıl		50	13,2	
16-20 Yıl		103	27,1	
21 Yıl ve Üstü		161	42,4	
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı	Eğitim Fakültesi	182	47,9	380
	Fen-Edebiyat Fakültesi	106	27,9	
	Dört Yıllık Diğer Fakülteler	39	10,3	
	Eğitim Enstitüsü /Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamlama	40	10,5	
	Diğer	13	3,4	
Yüksek Lisans Durumu	Evet	55	14,5	380
	Hayır	325	85,5	

Tablo 3.3' te görüldüğü gibi, örneklemin yaklaşık dörtte üçü (%74,2) kadın, dörtte biri de (%25,8) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan grupta %37,1 oranı ile en çok ortaöğretim öğretmenleri olduğu görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde farklı türdeki okullarda yapılan çalışmada meslek dersi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim programlarının yapısı farklı olduğundan çalışma grubu içerisine dâhil edilmemiştir. Örneklemin %35,8'ini ortaokul, %27,1'ni ise ilkokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Branşlar bazında baktığımızda %25,3'lük oranla en yüksek sınıf öğretmenleri, en az da %1,3'lük oranla tarih öğretmenleri çalışmaya katılmıştır. Tablo 3.3'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisinin hizmet süresi 21 yıl ve üstü, yaklaşık beşte birinden daha az bir kısmının hizmet süresi de 5 yıldan daha azdır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programlarına göre dağılımına bakıldığında, yaklaşık yarısının eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçte bire yakını ise fen-edebiyat fakültesi mezunları oluşturmaktadır.

Bunun yanında, demografik bilgiler tablosunda öğretmenlerin sadece %15'inin lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) yaptığı, %85 gibi yüksek bir oranının ise lisansüstü eğitim yapmadıkları görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. I. Bölümde öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek için kişisel bilgiler formu ve öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. II. Bölümde öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 23 maddelik ölçek, III. Bölümde ise Özmen (1999)' in "Örgüt İçi Değişim ve Değişim Karşısında Birey Davranışı" adlı yüksek lisans tezinde kullandığı "Değişime Karşı Tutum Ölçeği" adlı ölçekten yararlanılarak araştırmacı tarafından düzenlenen "Değişime Karşı Tutum Ölçeği" yer almaktadır.

Veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle kuramsal bilgiler ve alan yazın taranarak taslak bir araç oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Büyüköztürk ve diğerleri (2012)'ne göre, eğitim çalışmalarında öğretimin etkililiğini değerlendirmek, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi pek çok amaçlarla kullandığımız ölçme araçlarının ölçülmek istenen özellikleri ölçmede yeterli olması beklenir. Bu bağlamda kapsam (içerik) geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evrenini ölçmede ne derece temsil ettiğine, örneklediğine ilişkin bilgi verir. Kapsam geçerliğinde “test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıyor mu?” sorusunun cevabı aranır. Görünüş geçerliği ise bir testin gerçekten ne ölçtüğü ile ilgili değil, onun ne ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliği demek o testin ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesi demektir (Tekin, 2003).

Kapsam ve görünüş geçerliliği için bir devlet üniversitesinin eğitim bilimleri alanında çalışan 2 ve ilköğretim bölümünde çalışan 1 olmak üzere toplam 3 akademisyen, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda çalışan 2 program geliştirme uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere 6 kişiden görüş alınmıştır. Uzman görüşü almak amacıyla “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” olmak üzere üç dereceli bir form kullanılmıştır. Uzmanların her bir sorunun geçerli olduğu noktasında uyuşma düzeyleri %90-100 olması beklenir. Uzmanların %70-80 oranında uyuşma gösterdikleri maddeler, eleştirilere göre düzeltmeler yapılarak ölçekte tutulabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Uzman görüşlerinin uyuşma düzeyleri %90-100 arasında olan maddeler ölçeğe doğrudan, uyuşma düzeyi %70-80 arasında olan maddelerde ifade ediliş biçimleri açısından düzelterek ölçeğe alınmıştır. Uzmanlar bir maddeye yönelik “uygun değildir” görüşü belirttiğinden bu madde ölçeğe alınmamıştır. Uzman görüşü sayesinde veri toplama aracındaki maddelerin ve formunun içerik, biçim ve ifadelerin doğruluğu ve amaca uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen görüşler çerçevesinde düzenlenen taslak veri toplama aracı pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Taslak veri toplama aracının I. Bölümünde öğretmenlere ait demografik bilgiler elde etmek amacıyla 7 madde, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelikte 6 madde yer

almaktadır. II. Bölümde öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemeyi amaçlayan 25 madde yer almaktadır. II. bölümdeki maddelere verilen puanlar beşli likert derecelendirme ölçeği üzerinde “Hiç” ten “Çok” a doğru sıralanmış ve 1.00’den 5.00’e kadar puanlanmıştır. III. Bölümde “Değişime Karşı Tutum Ölçeği” adlı ölçek yer almaktadır. Ancak bu ölçekteki maddelerin tamamı araştırmacı tarafından taslak veri toplama aracına alınmamıştır. Ölçekteki madde sayısı çalışmanın amacı doğrultusunda uzman görüşleri alınarak 22 madde olarak belirlenmiştir. Taslak veri toplama aracı farklı eğitim kademelerinde çalışan 50 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmada, değişime karşı tutum ölçeği, öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıkları ve programlardan yararlanma durumlarının bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı tarafından geliştirilen 23 maddelik “öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları” adlı ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmak amacıyla bir pilot uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Örnekleme temsil edeceği düşünülen farklı eğitim kademelerinde çalışan 50 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 programında analiz edilmiştir.

II. Bölümde yer alan öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemeyi amaçlayan 25 maddelik ölçeğin geçerliğini belirlemek için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarında ve bir ölçeğin farklı bir amaç ya da farklı bir örneklem için kullanıldığı araştırmalarda, yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek için en çok kullanılan tekniklerden biridir (Çokluk vd. , 2012). Yapı geçerliği, testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramı (yapıyı) gerçekte ne derece ölçebildiği ile ilgilidir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla sık kullanılan iki yöntem faktör analizi ve hipotez testidir (Büyüköztürk vd. , 2012).

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler(faktörler) bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. Faktör analizinin açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere farklı iki türü vardır. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2012: 123).

Bilindiği gibi her veri seti faktör analizine uygun değildir. Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmeye yönelik ölçütlerden biri de Kaiser-Meyer-Olkin testi sonuçlarıdır. KMO oranının 0,5'in üzerinde olması gerekir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir.

Örnekleme büyüklüğü için değer,

- a) 0,50-0,60 arasında ise “kötü”
- b) 0,60-0,70 arasında ise “zayıf”
- c) 0,70-0,80 arasında ise “orta”
- d) 0,80-0,90 arasında ise “iyi” ve
- e) 0,90 üzerinde ise “mükemmel” olduğu yorumu yapılır (Akt. Çokluk vd., (2012), Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan,2005; Tavşancıl, 2005).

Pilot uygulama sonrası SPSS 20 programında yapılan analiz sonucunda II. Bölümde yer alan ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0,927 ve Bartlett test değeri 4851,325 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0,05 düzeyinde ($p=0,000$) anlamlı çıkmıştır. Veriler üzerinde temel bileşeler analizi yapılmıştır. Temel bileşeler analizi sonucunda ölçeğin öz-değeri 1' in üzerinde olan 5 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 60,87 olduğu bulunmuştur.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin belirlenmesinde genellikle üç ölçüt dikkate alınmaktadır. Birincisi maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olmasıdır. Bu değer 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0,30'a kadar indirilebilir. İkinci ölçüt, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer

faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olmasıdır. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek değeri ile bundan sonra gelen değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren maddenin ölçekten çıkarılması düşünülebilir. Üçüncü ölçüt ise önemli faktörlerin, herhangi bir maddede de birlikte açıkladıkları ortak faktör varyanslarının yüksek olmasıdır. Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1,00'a yakın ya da 0,66'nın üzerinde olması istenir (Büyüköztürk, 2012: 124-125).

Faktör analizi sonucunda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren binişik iki madde ölçekten çıkarılmış ve kalan maddelerle yeniden faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlar ($KMO=0,92$; $X^2 = 4412,604$; $p= 0,00$) veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Veriler üzerinde yapılan temel bileşenler analizi sonunda ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 57,92 olduğu bulunmuştur. Ölçekte binişik madde ya da madde yük değeri 0,30'dan düşük madde olup olmadığı incelenmiş ve binişik madde ve yük değeri düşük olan madde olmadığı görülmüştür. Faktör analizinde dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin bir faktördeki yükünün artması ve diğer faktörlerdeki yüklerinin azalması sağlanabilir. Böylece faktörlerde kendileriyle yüksek ilişkili maddelerin ortaya çıkması sağlanır ve faktörler daha kolay yorumlanır. Dik döndürme tekniklerinden en çok tercih edilen teknik Varimax'tır. Bu teknik maddelerin yük değerlerini bir faktörde 1,00'e diğerinde ise 0,0'a yaklaştırmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2012: 126). Bu araştırma kapsamında da faktör analizi sırasında Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktörlerde yüksek ilişki gösteren maddelerin ortaya çıkması sağlanmıştır.

Yapılan ilk faktör analizinde faktör sayısı serbest bırakılarak bir döndürme yapılmış ve maddeler 4 faktörde toplanmıştır. Ancak, son faktörde yeterli madde toplanmadığı görülmüş ve faktör sayısının 3 boyut altında toplanmasına karar verilmiştir. İki maddenin yük değeri 1. boyutta daha yüksek olmasına karşın bu maddelerin içerik olarak üçüncü boyutta olması daha uygun bulunmuş ve iki madde 3. faktör altında değerlendirilmiştir. Buna göre ölçekte, 5 madde 1. faktörde, 11 madde 2. faktörde ve 7 madde 3. faktörde olmak üzere toplam 23 madde olduğu görülmektedir. Faktörlerin isimlendirilmesi sırasında her bir faktör altında yer alan maddeler ortak özellikleri ve neyi ölçtükleri göz önünde bulundurularak incelenmiş

ve faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1.faktör “Öğretim Programını İnceleme”, 2. faktör “Derse Hazırlanma ve Uygulama” ve 3. faktör “Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin analizi sonucunda maddelerin ait oldukları faktör ve yük değerleri Tablo 3.4’ te verilmiştir.

Tablo 3.4. Madde Yük Değerleri

Madde No	Derse Hazırlanma ve Uygulama	Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	Öğretim Programını İnceleme
5.	0,555		
6.	0,739		
7.	0,657		
8.	0,721		
9.	0,694		
10.	0,645		
11.	0,693		
12.	0,506		
13.	0,688		
19.	0,587		
22.	0,354		
14.		0,436	
15.		0,569	
16.		0,507	
20.		0,628	
21.		0,659	
23.		0,635	
24.		0,679	
2.			0,597
3.			0,594
4.			0,511
17.			0,226
18.			0,290

Aşağıdaki Tablo 3.5’de her bir faktörün özdeğeri ve açıkladığı varyans değerleri verilmiştir.

Tablo 3.5. Faktörlerin Öz Değeri ve Açıkladığı Varyans Değerleri

Faktörler	Öz-değer	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
Derse Hazırlanma ve Uygulama	9,405	40,892	40,892
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	1,655	7,194	48,086
Öğretim Programını İnceleme	1,163	5,056	53,143

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte toplam 23 madde ve özdeğeri 1’in üzerinde olan 3 faktör olduğu görülmüştür. “Derse Hazırlanma ve Uygulama”, özdeğeri en yüksek faktör (9,405) iken, “Öğretim Programını İnceleme” özdeğeri en düşük olan (1,163) faktördür. Benzer biçimde, açıklanan varyansa en büyük katkıyı “Derse Hazırlanma ve Uygulama” (40,892) faktörü sağlarken, açıklanan varyansa en düşük katkıyı “Öğretim Programını İnceleme” (5,056) faktörü sağlamaktadır. Faktör analizi sonuçları dikkate alındığında, sonuçta 23 madde ve 3 faktörden oluşan Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumlarını Belirleme Ölçeği’nin geçerli bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Geliştirilen ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı değeri kullanılmıştır. Her faktör için ayrı ayrı ve ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin güvenirlik düzeyi: 0,922 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktöre ait güvenirlik düzeyleri sırasıyla “Derse Hazırlanma ve Uygulama: 0,865”, “Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma: 0,799” ve “Öğretim Programını İnceleme: 0,809” olarak tespit edilmiştir.

III. Bölümde kullanılan 22 maddelik “Değişime Karşı Tutum Ölçeği”nin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış olup, güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha katsayısı ise 0,73 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama aracı uygulanmadan önce, okullarda öğretmenlere uygulama yapabilmek için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. İzin belgesi EK 2’de yer almaktadır. Uygulamanın yapıldığı okullara gidildiğinde önce okul müdürleri ile görüşülerek alınan izin belgesiyle birlikte çalışmanın amacı açıklanmıştır. Uygulama 2015 yılı Kasım ayı ile 2016 yılı Mart ayları arasında yapılarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracını elde etmede gönüllülük esas alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıklarını ve programlardan yararlanma durumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, verilerin analizini gerçekleştirmek için veri toplama araçlarından elde edilen ham veriler SPSS 20 istatistik programına yüklenmiştir. Veri toplama aracının I. Bölümünde yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler ve öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla sorulan sorulara verdikleri cevaplara yönelik frekans ve yüzde değerler hesaplanmıştır.

Ölçme aracının II. Bölümünde öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 23 maddelik ölçek maddelerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. III. Bölümde “Değişime Karşı Tutum Ölçeği” ne yönelik olarak ise olumlu ve olumsuz maddelere göre puanlama işlemi yapılmış ve bu maddelere yönelik de yine aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarının cinsiyete, lisansüstü eğitim yapıp yapmama durumuna ve hizmet içi eğitim alıp

almama durumuna göre fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise), kıdemlerine ve mezun oldukları yükseköğretim programına göre öğretim programlarından yararlanma durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanmıştır. Farkın kaynağının saptanması için, Post-hoc tekniği uygulanmış ve bunun için Scheffe ve Tukey testlerinin sonuçları kullanılmıştır.

Bunlara ilaveten, öğretmenlerin öğretim programından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİNE AİT BULGULAR

Bu kısımda, birinci alt amaca dayalı olarak öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla sorulan hizmet içi eğitim alıp almama durumu, alınan hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitimi ne zaman aldıkları ile öğretim programına ilişkin sorunlarında kimlerden yardım aldıkları ve öğretim programının yürürlüğe girme tarihini bilip bilmeme durumlarına yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Herhangi Bir Seminer veya Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programının tanıtımına ilişkin herhangi bir seminer veya hizmet içi eğitim (HİE) alma durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.1.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Herhangi Bir Seminer veya Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Durumları

Öğretim programlarının tanıtımına ilişkin herhangi bir seminer veya hizmet içi eğitim (HİE) aldınız mı?	f	%
Evet	243	63,9
Hayır	137	36,1
Toplam	380	100

Tablo 4.1.1’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin beşte üçünden daha fazlası (% 63,9) uyguladıkları öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim veya seminer aldığını, yaklaşık beşte ikisi kadarı da böyle bir hizmet içi eğitim veya seminer almadığını belirtmiştir. 2004 yılından itibaren öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı tarihe kadar öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisi kadarının herhangi bir hizmet içi eğitim veya seminer almaması eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çakmak ve Gürbüz (2014)’ün yaptıkları çalışmada yer alan hizmet içi eğitimi almış olan öğretmenlerin program hakkında edindikleri bilgi birikimi ile programı uygulamadaki başarılarının daha fazla olduğu bulgusu bu eksikliğin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.2. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Hizmet İçi Eğitimi Aldıkları Zamana İlişkin Bulgular

Öğretim programının tanıtımına ilişkin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimleri ne zaman aldıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.1.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Hizmet İçi Eğitimi Ne Zaman Aldıklarına İlişkin Bulgular

Öğretim programlarının tanıtımına ilişkin HİE’yi ne zaman aldınız?	f	%
1-2 Yıl Önce	51	21
3-4 Yıl Önce	68	28
5 Yıldan Daha Fazla	124	51
Toplam	243	100

Tablo 4.1.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%51,03) öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim veya semineri alalı 5 yıldan daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yaklaşık dörtte birden fazlası (%28) 3-4 yıl önce, beşte biri ise (%21) 1-2 yıl önce aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı beş yıldan daha fazla bir zaman önce hizmet içi eğitim aldığına göre, 2013 yılından itibaren güncellenen bazı öğretim programlarına ilişkin

yeterli düzeyde hizmet içi eğitim yapılmadığı söylenebilir. Bu durumu, Demirtaş ve Erdem (2015)'in yaptıkları çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun yeni programa ilişkin bilgilendirme yapılmadığı bulgusu desteklemektedir.

4.1.3. Öğretim Programlarının Tanıtımına Yönelik Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına İlişkin Bulgular

Öğretim programının tanıtımına ilişkin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimleri kaç kez aldıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.1.3' te verilmiştir.

Tablo 4.1.3. Öğretim Programlarının Tanıtımına Yönelik Alınan Hizmet İçi Eğitim Sayısına İlişkin Bulgular

Bu konuda bir HİE aldıysanız, lütfen sayısını belirtiniz.	f	%
1 kez	59	24,4
2 kez	53	21,9
3 kez	31	12,8
4 ve daha fazla	99	40,9
Toplam	242	100

Tablo 4.1.3'te görüldüğü gibi, hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısı 243 kişi olmasına karşın bu maddeye bir kişi cevap vermemiştir. Bu maddeye ilişkin bulgular 242 kişi üzerinden verilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisi (%40,91) öğretim programına ilişkin dört veya dörtten daha fazla, beşte biri bir kez, aynı şekilde beşte biri iki kez ve beşte biri de üç kez hizmet içi eğitim veya semineri aldığını belirtmiştir. Hizmet içi eğitim sayılarındaki farklılık öğretmenlere düzenli ve belli periyotlarda eğitim verilmediği sonucunu akla getirmektedir. Öğretmenlerin %40'ı 4 veya daha fazla eğitim almışken %24,4'ün bir kez eğitim almış olması tüm öğretmenlere yönelik düzenli hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılmadığını ortaya koymaktadır. Bal (2008)'in yaptığı çalışmada da öğretmenler ilköğretim matematik programının tanıtılması amacıyla verilen hizmet içi eğitim seminerlerini yeterli bulmamışlardır. Önen ve diğerlerinin (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrası öğretim yöntem-tekniklerine ve yapılandırmacı yaklaşıma

ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğunu saptamışlardır. Bu bağlamda tüm öğretmenlere düzenli olarak yapılacak hizmet içi eğitimlerin yararlı olacağı düşünülmektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almak İsteme Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programının tanıtımına ilişkin hizmet içi almak isteyip istemediklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.1.4' te verilmiştir.

Tablo 4.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programının Tanıtımına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almak İsteme Durumlarına İlişkin Bulgular

Okutduğunuz dersin öğretim programlarının tanıtımına ilişkin HİE almak ister misiniz?	f	%
Evet	240	63,2
Hayır	100	26,3
Kararsızım	40	10,5
Toplam	380	100

Tablo 4.1.4' de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin üçte ikine yakın bir bölümü(%63,2) okuttukları derse ilişkin hizmet içi eğitim almak istediklerini, üçte birden fazlası(%26,3) ise almak istemediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin onda biri (%10,5) ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Çiftçi ve diğerlerinin (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerdeki en büyük eksikliğin programın henüz öğretmenlerce yeterince anlaşılammış olması ve hizmet içi eğitim eksikliklerinin olduğu sonucu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istemeleri bulgusu örtüşmektedir. Ayvacı ve diğerlerin (2015) yaptığı 2013 yılında güncellenen Fizik Dersi Programına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında da öğretmenlerin programın misyonu ve vizyonuna yönelik düzenlenen hizmet içi kurslarının sayısının artırılması ve böylece programın felsefesinin öğretmenlere benimsetilmesinin sağlanması gerektiğine ilişkin öneride bulunmuşlardır. Gültekin ve diğerlerinin (2010) ilköğretim öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada;

öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili olarak öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme gibi alanların tümünde eğitime gereksinim duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

4.1.5. Öğretmenlerin Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda En Çok Kimlerden Yardım İstediklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programını uygularken karşılaştıkları sorunlar konusunda kimlerden yardım aldıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.1.5'te verilmiştir.

Tablo 4.1.5. Öğretmenlerin Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda En Çok Kimlerden Yardım İstediklerine İlişkin Bulgular

Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?	f	%
Zümre Arkadaşları	293	77,1
Maarif Müfettişleri	3	0,8
Okul İdaresi	28	7,4
Diğer Öğretmenler	28	7,4
Diğer	28	7,4
Toplam	380	100

Tablo 4.1.5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık beşte dördü öğretim programının uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar konusunda zümre arkadaşlarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Yapıcı ve Demirdelen (2007)'in zümre öğretmenleri ile ilgili yaptıkları çalışmada “öğretmenlerin % 83'ünün zümre öğretmenleri ile nadiren görüştikleri” bulgusuyla çelişmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden, okul idaresi ve diğer öğretmen arkadaşlarından yardım aldıklarını belirtenlerin sayısı eşittir. Öğretmenler en az yardımı maarif müfettişlerinden aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %7,4(28 kişi) diğer(internet, program geliştiren komisyondan, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı vb.) yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin en az maarif müfettişlerinden yardım aldıkları bulgusunu, Özdoğan ve Korkmaz (2005)'ın yaptıkları çalışmadaki öğretmenlerin; müfettişlerin, mevzuat ve müfredat, eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, ders içi etkinlikler ve sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin rehberlik görevlerini arzulanan düzeyde yerine getiremedikleri bulgusu desteklemektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin Şu An Uygulanan Öğretim Programının Yürürlüğe Girdiği Zamanı Bilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere şu an uyguladıkları öğretim programının ne zaman yürürlüğe girdiğini yazmalarının istendiği soruya yönelik verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.1.6' da verilmiştir.

Tablo 4.1.6. Öğretmenlerin Şu An Uygulanan Öğretim Programının Ne Zaman Yürürlüğe Girdiğini Bilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Şu an uyguladığınız öğretim programının ne zaman yürürlüğe girdiğini biliyor musunuz?

Evet				Hayır		Boş		Toplam	
Doğru		Yanlış							
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
97	25,53	101	26,58	180	47,37	2	0,52	380	100

Tablo 4.1.6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası(%52,11) şu an uygulanan öğretim programının ne zaman yürürlüğe girdiğini bildiğini, yarıya yakını da(%47,37) bilmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden iki kişi(%0,52) ise bu soruyu cevaplandırmamıştır. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin sadece %25,53' ü uyguladıkları öğretim programının uygulamaya konulduğu tarihi doğru olarak belirtmiştir. Uyguladıkları öğretim programının uygulamaya konulma tarihini bildiğini belirten öğretmenlerden yarısından çoğunun yanlış cevap vermiş olması öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişiklikleri takip etmedikleri anlamına gelebilir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAN YARARLANMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda, ikinci alt amaca dayalı olarak öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçekten elde edilen bulgular ve yorumlar üç alt boyutta ayrı ayrı olarak ele alınmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını inceleme alt boyutuna ilişkin görüşlerine ait ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Uygulanan Öğretim Programını İnceleme Alt Boyutundaki Maddeler	N	\bar{x}	S
1.Okuttuğum ders/derslerin öğretim programını “tüm sınıflar düzeyinde” eğitim-öğretim yılı öncesinde incelerim.	380	3,59	1,84
2.Öğretim programında temel alınan öğrenme-öğretme yaklaşımının veya anlayışının temel özelliklerini bilirim.	380	4,03	0,81
3.Okuttuğum ders/derslerin öğretim programının genel amaçlarından haberdarım.	380	4,27	0,80
16.Öğretim programının öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, tutum, değer vb. nitelikleri bilirim.	380	4,19	0,74
17.Uyguladığım öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında bilgi sahibiyim.	380	4,20	0,77
Ortalama	380	4,05	0,83

Öğretmenlerin öğretim programını inceleme durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili en fazla genel amaçlardan haberdar oldukları ($\bar{x}= 4,27$), en az ise öğretim programının tüm sınıflar düzeyinde inceledikleri ($\bar{x}= 3,59$) söylenebilir. Öğretmelerin öğretim programını inceleme durumlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}= 4,05$) bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğretim programını inceleme durumlarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları alt boyutuna ilişkin görüşlerine ait ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Alt Boyutundaki Maddeler	N	\bar{x}	S
4.Öğretim programında temel alınan yaklaşımı veya anlayışı ders işleme sürecinde kullandığım yöntemlere, tekniklere ve etkinliklere yansıtırım.	380	4,12	0,81
5.Okuttuğum öğretim programında yer alan kazanımların, hangi genel amaca hizmet ettiğini dikkate alırım.	380	4,17	0,77
6.Öğretim programında kazanımlara yönelik belirtilen açıklama, sınırlılık ve uyarıları dikkate alırım.	380	4,08	0,87
7.Öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik etkinlikler düzenlerim.	380	3,93	0,88
8.Öğretim programını uygularken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve farklılıklarını göz önünde bulundururum.	380	4,22	0,80
9.Ders planı yaparken ve derse hazırlanırken öğretim programındaki kazanımları incelerim.	380	4,17	0,82

10.Öğretim programındaki kazanımları inceleyerek, öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağım yöntem ve teknikleri belirlerim.	379	4,13	0,78
11.Derslerimi işlerken dersin öğretim programına sadık kalırım.	380	3,85	0,97
12.Öğretim programındaki kazanımları inceleyerek, öğrenme- öğretim sürecinde kullanacağım araç, gereç ve materyalleri belirlerim.	380	4,14	0,80
18.Ölçme değerlendirme etkinliklerimi öğretim programındaki kazanımların özelliklerini (bilgi, beceri, tutum, değer vb.) dikkate alarak planlar ve gerçekleştiririm.	380	4,13	0,76
21.Dersi işlemek için ders kitabını yeterli bulduğumdan, öğretim programına bakmam.	380	2,70	1,33
Ortalama	379,9	3,96	0,87

Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanmada ve uygulamada yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla öğrencilerin bireysel özelliklerini ve farklılıklarını dikkate aldıkları ($\bar{x} = 4,22$), en az ise ders işleme sürecinde ders kitabını yeterli bulduklarından öğretim programına bakma gereği duymadıkları ($\bar{x} = 2,70$) belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x} = 3,96$) bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma düzeyinin iyiye yakın olduğu ve ders işleme sürecinde öğretim programına çoğunlukla bağlı kaldıkları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin “Derslerimi işlerken dersin öğretim programına sadık kalırım.” maddesine yönelik verdikleri cevapların ortalama puanları diğer maddelere verdikleri cevapların ortalama puanlarına oranla daha azdır. Bu durum öğretmenlerin öğretim programına her zaman sadık kalmadıklarının düşünülmesine neden olmuştur. Bu düşüncüyü Öztürk (2012)’ün çalışmasındaki, öğretmenlerin, herhangi bir sebepten dolayı yıllık planın dışına çıktıkları durumlarda sınıf defterine çoğu kez gerçekte öğretimini yaptıkları değil, yıllık plana göre işlenmesi gereken konuyu yazdıkları bulgusu desteklemektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim programındaki kazanımları inceleyerek öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağı araç, gereç ve materyalleri belirledikleri söylenebilir. Ancak bu sonuç ile Öztürk (2012)'ün çalışmasındaki, öğretmenlerin planlarında yer alan öğretim yöntemleri ile gerçekte uygulanan öğretim arasında ciddi farklılıklar olduğu; grup tartışması, grup çalışması gibi teknikleri sınıfta hiç uygulamadıkları, daha çok geleneksel yöntemler arasında yer alan anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullandıkları sonucu ile çelişmektedir.

Öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik öğretmenlerin çoğunluğunun etkinlikler düzenlediği söylenebilir. Ancak bu bulgu ile Çakmak ve Gürbüz (2012)'ün yaptıkları çalışmadaki “öğretmenlerin sınıfta kendi öğretim programlarını uyguladıklarını, programların yüklü içerikleri ve zamanın kısıtlı olması nedeniyle sınıflarında uygulama çalışmaları yapamadıklarını, kitaplardaki bilgileri geleneksel yöntemlerle öğrencilere aktardıkları, etkinlik seçiminde zorlandıkları, laboratuvarı ve araç-gereçleri kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri” bulgusu çelişmektedir. Aykaç ve Ulubey (2012)'de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin etkinlikleri etkili bir şekilde uygulayamadıkları, içeriğe uygun yöntem-teknikleri seçemedikleri ve kazanımlara uygun ölçme araçları ve değerlendirme teknikleri kullanamadıklarını belirlemişlerdir.

4.2.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma durumlarını belirlemeye yönelik alt boyutuna ilişkin görüşlerine ait ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.2.3'te verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutundaki Maddeler	N	\bar{X}	S
13.Yıllık planlarımı EBA'dan veya İnternet sitelerindeki kaynaklardan edinirim.	380	4,07	0,97
14.Yıllık planlarımı öğretim programındaki ünite/tema ve konulara ayrılan süreleri dikkate alarak hazırlarım.	380	4,25	0,84
15.Dersi işlemeden önce, ders kitabı yanı sıra o konuya ilişkin öğretim programındaki kazanımlara da bakarım.	380	4,17	0,84
19.Dersi işlerken ve ölçme-değerlendirme (sınavlar) yaparken kaynak kitaplardan yararlanırım.	380	4,25	0,93
20.Yaptığım değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak, eksik kaldığımı veya kazanılmadığımı düşündüğüm kazanımlara yönelik etkinlikler planlarım.	380	4,12	0,87
22.Ders kitabındaki konu anlatımlarının sınırlılıklarını ve içeriğini öğretim programı ile karşılaştırırım.	380	3,68	0,99
23.Yararlandığım kaynakları (EBA, web siteleri, dergi vb.) öğretim programının kazanımları ve içeriği ile karşılaştırarak kullanırım.	380	3,88	0,98
Ortalama	380	4,06	0,91

Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla yıllık planlarını hazırlarken öğretim programında yer alan ünite/tema ve konulara ayrılan süreleri dikkate aldıkları ($\bar{X} = 4,25$) ayrıca ders işlerken ve sınav hazırlarken kaynak kitaplardan yararlandıkları ($\bar{X} = 4,25$) görülmüştür. En az ise ders kitabındaki konu anlatımlarının sınırlılıklarını ve içeriğini öğretim programı ile karşılaştırmadıkları ($\bar{X} = 3,68$) bulunmuştur. Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma durumlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,06$) bulunmuştur. Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan çokça yararlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yıllık planlarını EBA veya internet üzerinden edinme oranının yüksek olması öğretmenlere kolaylık sağladığından tercih edildiği düşüncesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin

ders kitabı veya yararlandığı diğer kaynakların içeriklerini öğretim programı kazanımları ile karşılaştırmayı çokta gerekli görmedikleri söylenebilir.

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAN YARARLANMA DURUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERLE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt amacına dayalı olarak öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarının; cinsiyetlerine, öğretim yaptıkları eğitim kademesine, kıdemlerine, mezun oldukları yüksek öğretim programına, lisansüstü eğitim yapıp yapmama ve öğretim programının tanıtımına ilişkin eğitim alma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar bu kısımda yer almaktadır. Ayrıca tüm bu değişkenler üç alt boyuta yönelik olarak ayrı ayrı da değerlendirilmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programından yararlanma durumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.3.1' de verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumlarının Cinsiyete Göre t -Testi Bulguları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	282	93,42	12,149	378	2,92	0,004
Erkek	98	89,13	13,173			

Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(378)} = 2,92$, $p < 0,05$. Kadın öğretmenlerin öğretim programlarında yararlanma durumları ($\bar{X} = 93,42$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 89,13$) göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin öğretim

programlarından yararlanma durumları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.1.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumlarının Cinsiyete Farklılığına İlişkin t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programını inceleme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 4.3.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	282	20,47	3,185	378	1,84	0,06
Erkek	98	19,76	3,596			

Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını inceleme alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(378)} = 1,84$, $p < 0,05$. Kadın öğretmenlerin öğretim programını inceleme düzeyi ($\bar{X} = 20,47$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 19,76$) göre daha yüksektir. Ancak erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığından öğretim programını inceleme düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.3.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 4.3.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	282	44,12	6,222	378	2,5	0,13
Erkek	98	42,26	6,713			

Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(378)}= 2,5$, $p < 0,05$. Kadın öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma düzeyi ($\bar{x} = 44,12$), erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 42,26$) göre daha yüksektir. Erkek ve kadın öğretmenlerin derse hazırlanma ve uygulamada öğretim programından yararlanma düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.3.1.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 4.3.1.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.1.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Bulguları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	282	28,84	4,256	378	3,338	0,001
Erkek	98	27,15	4,431			

Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan yararlanma durumları alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(378)}= 3,338$, $p < 0,05$. Kadın öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan yararlanma düzeyleri ($\bar{x} = 28,84$), erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 27,15$) göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre farklı kaynaklardan daha fazla yararlandıkları ve kullandıkları söylenebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin Öğretim Yaptıkları Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim yaptıkları eğitim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre programlardan yararlanma durumlarının farklılık gösterip göstermediğini

belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2. Öğretmenlerin Öğretim Yaptıkları Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1590,146	2	795,073	5,165	0,006	İlkokul-Ortaöğretim
Gruplarıçi	58037,041	377	153,944			Ortaokul-Ortaöğretim
Toplam	59627,187	379				

ANOVA analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim yaptıkları eğitim kademelerine (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) göre programlardan yararlanma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-377)}=5,165$, $p < .05$). Bir diğer deyişle, öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları öğretim yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi kademeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ilkokul ($\bar{X} = 94,47$) ve ortaokul ($\bar{X} = 93,40$) kademesinde çalışan öğretmenlerin programlardan yararlanma durumları ortaöğretim ($\bar{X} = 94,47$) kademesinde çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarından yararlanma durumu, ortaöğretim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu düşünülebilir. Bu durumun nedeni olarak ilköğretim okullarında ders bazında öğretmenlere yönelik hazırlanan “Öğretmen Kılavuz Kitabı”nın kullanımının neden olduğu düşünülmektedir. Bilindiği gibi öğretmen kılavuz kitap uygulaması ortaöğretim kademesinde yapılmamıştır. Bu durumun öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarının eğitim kademelerine göre farklılaşmasına neden olan etmenlerden biri olduğu düşünülebilir. Bu bulgunun, Ayvacı ve Nas (2009)’ın yaptığı çalışmadaki “öğretmenlerin %81,8’i kılavuz kitapların yeni öğretim programına rehberlik yaptıkları” bulgusu ile örtüştüğü söylenebilir.

4.3.2.1. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Düzeyi Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim yaptıkları eğitim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre uyguladıkları öğretim programını inceleme düzeyi puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2.1. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Düzeyi Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	41,105	2	20,552	1,89	0,15	-
Gruplarıçi	4100,201	377	10,876			
Toplam	4141,305	379				

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim yaptıkları eğitim kademelerine (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) göre uyguladıkları öğretim programını inceleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($F_{(2-377)}=1,89$, $p < .05$). Bir diğer deyişle, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama düzeyleri öğretim yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin öğretim programını inceleme düzeyleri öğretim yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.3.2.2. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumu Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim yaptıkları eğitim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma

durumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2.2. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	658,590	2	329,295	8,365	0,000	İlkokul-Ortaöğretim
Gruplarıçi	14841,295	377	39,367			Ortaokul-
Toplam	15499,884	379				Ortaöğretim

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim yaptıkları eğitim kademelerine (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) göre öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(2-377)}=8,365$, $p < .05$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları öğretim yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi kademeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ilkokul ($\bar{x} = 45,35$) ve ortaokul ($\bar{x} = 45,96$) kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları, ortaöğretim ($\bar{x} = 42,08$) kademesinde çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Ortaöğretim öğretmenlerinin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre derse hazırlanırken ve yapacakları sınıf içi uygulamalarında öğretim programından daha az yararlandıkları söylenebilir.

4.3.2.3. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim yaptıkları eğitim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre yardımcı kaynaklardan faydalanma durumlarının farklılık gösterip

göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.2.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.2.3. Eğitim Kademesine (İlkokul, Ortaokul, Lise) Göre Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	133,204	2	66,602	3,552	0,030	İlkokul-
Gruplarıçi	7068,194	377	18,749			Ortaöğretim
Toplam	7201,397	379				

Yapılan ANOVA analiz sonuçları, öğretmenlerin öğretim yaptıkları eğitim kademelerine (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) göre yardımcı kaynaklardan faydalanma durumları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F(2-377)=3,552$, $p < .05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma durumları öğretim yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi kademeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ilkokul ($\bar{x} = 29,01$) kademesinde çalışan öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan yararlanma durumları ortaokul ($\bar{x} = 28,73$) ve ortaöğretim ($\bar{x} = 27,65$) kademesinde çalışan öğretmenlere göre daha fazladır. İlkokul öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerine göre yardımcı kaynaklardan daha fazla yararlandıkları söylenebilir.

4.3.3. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Öğretmenlerin kıdemine göre programlardan yararlanma puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.3. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	665,977	4	166,494	1,059	0,377	-
Gruplarıçi	58961,210	375	157,230			
Toplam	59627,187	379				

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet yıllarına (5 yıldan daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üstü) göre programlardan yararlanma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(4-375)}=1,059$, $p > .05$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma düzeyleri hizmet yıllarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre öğretim programlarından yararlanma düzeylerinin farklılık göstermemesinin nedeni, araştırmanın yapıldığı yıl itibari ile öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan öğretim programlarına alışmış olduklarından kaynaklanabilir.

4.3.3.1. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Öğretmenlerin kıdemine göre uyguladıkları öğretim programını inceleme durumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.3.1. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	27,266	4	6,817	0,621	0,648	-
Gruplariçi	4114,039	375	10,971			
Toplam	4141,305	379				

Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin hizmet yıllarına (5 yıldan daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üstü) göre öğretim programını inceleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($F_{(4-375)}=0,621$, $p > .05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme düzeyleri hizmet yıllarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Her kıdemdeki öğretmenin öğretim programını incelediği söylenebilir.

4.3.3.2. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin kıdemine göre öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.3.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.3.2. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	254,060	4	63,515	1,562	0,184	-
Gruplariçi	15245,824	375	40,656			
Toplam	15499,884	379				

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet yıllarına (5 yıldan daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üstü) göre öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir($F_{(4-375)}=1,562$, $p > .05$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma düzeyleri hizmet yıllarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Derse hazırlanma ve sınıf içi uygulamalarında öğretim programından yararlanma durumları her kıdemdeki öğretmende aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.3.3. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Öğretmenlerin kıdemine göre yardımcı kaynaklardan faydalanma durumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.3.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.3.3. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	39,191	4	9,798	0,513	0,726	-
Gruplariçi	7162,206	375	19,099			
Toplam	7201,397	379				

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet yıllarına (5 yıldan daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üstü) göre yardımcı kaynaklardan faydalanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir($F_{(4-375)}=0,513$, $p > .05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanmaları hizmet yıllarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Hizmet yıllarındaki farklılık öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan yararlanma oranını değiştirmediği söylenebilir.

4.3.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına göre öğretim programlarından yararlanma durumları puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.3.4'te verilmiştir.

Tablo 4.3.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	414,577	4	103,644	0,65	0,62	-
Gruplarıçi	59212,610	375	157,900			
Toplam	59627,187	379				

Uygulanan ANOVA testi sonuçları, öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına(Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Dört Yıllık Diğer Fakülteler, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamlama) göre programlardan yararlanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir($F_{(4-375)}=0,65$, $p > .05$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma düzeyleri mezun oldukları yükseköğretim programına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen dağılımına bakıldığında %86,32'sinin Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamlama programlarından mezun oldukları görülmektedir. Çalışma grubunun bu yapısı öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına göre öğretim programlarından yararlanma düzeyleri arasında farklılık olmamasını neden olduğu düşünülmektedir.

4.3.4.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumu Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına göre uyguladıkları öğretim programını inceleme puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.3.4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.4.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumu Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	36,277	4	9,069	0,828	0,508	-
Gruplarıçi	4105,028	375	10,947			
Toplam	4141,305	379				

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına(Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Dört Yıllık Diğer Fakülteler, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamlama) göre uyguladıkları öğretim programını inceleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir($F_{(4-375)}=0,828$, $p > .05$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını inceleme düzeyleri mezun oldukları yükseköğretim programına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.4.2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına göre öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.3.4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.4.2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	37,151	4	9,288	0,225	0,924	-
Gruplarıçi	15462,733	375	41,234			
Toplam	15499,884	379				

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına(Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Dört Yıllık Diğer Fakülteler, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamlama) göre öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur($F_{(4-375)}=0,225$, $p > .05$). Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma düzeyleri mezun oldukları yükseköğretim programına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.4.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına göre yardımcı kaynaklardan faydalanma puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.3.4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.4.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	100,790	4	25,197	1,331	0,258	-
Gruplarıçi	7100,608	375	18,935			
Toplam	7201,397	379				

ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına(Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Dört Yıllık Diğer Fakülteler, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamlama) göre yardımcı kaynaklardan faydalanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir($F_{(4-375)}=1,331$, $p > .05$). Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma düzeyleri mezun oldukları yükseköğretim programına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.5. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmama Durumuna Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.3.5'te verilmiştir.

Tablo 4.3.5. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmama Durumuna Göre t-Testi Bulguları

Yüksek lisans	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	55	92,02	12,79	378	-0,19	0,84
Hayır	325	92,38	12,52			

Yapılan t testine göre, öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma düzeyleri lisansüstü eğitim yapıp yapmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir, $t_{(378)} = -0,19$, $p > 0,05$. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma puanları ($\bar{x} = 92,02$), yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma puanları ($\bar{x} = 92,38$) ile çok yakın olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur. Lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin öğretim programlarında yararlanma düzeyleri açısından farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.3.5.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamalarına Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programını inceleme durumlarının lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.3.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.5.1. Öğretmenlerin Uyguladıkları Öğretim Programını İnceleme Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamalarına Göre t-Testi Bulguları

Yüksek lisans	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Evet	55	20,42	3,700	378	0,325	0,746
Hayır	325	20,26	3,240			

Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını inceleme alt boyutu yüksek lisans yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(378) = 0,325$, $p < 0,05$. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin öğretim programını inceleme düzeyi ($\bar{x} = 20,42$) ile yapmayan öğretmenlerin düzeyi ($\bar{x} = 20,26$) hemen hemen bir birine eşittir. Lisansüstü eğitim yapma durumunun öğretmenlerin öğretim programını incelemeleri açısından bir farkındalık oluşturmadığı söylenebilir.

4.3.5.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamalarına Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumlarının lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.3.5.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.5.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmamalarına Göre t-Testi Bulguları

Yüksek lisans	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	55	43,35	6,117	378	-0,365	0,715
Hayır	325	43,69	6,449			

Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumlarının yüksek lisans yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(378) = -0,365$, $p < 0,05$. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma düzeyi ($\bar{X} = 43,35$), yüksek lisans yapmayan öğretmenlerle ($\bar{X} = 43,69$) aynı düzeydedir. Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanmaları ve uygulamalarında yararlanmaları açısından bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.3.5.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmama Durumuna Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma durumlarının lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.3.5.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.5.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Lisansüstü Eğitim Yapıp Yapmama Durumuna Göre t-Testi Bulguları

Yüksek lisans	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	55	28,25	4,531	378	-0,272	0,786
Hayır	325	28,43	4,336			

Öğretmenlerin öğretim programından yardımcı kaynaklardan yararlanma durumları yüksek lisans yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(378) = -0,272$, $p < 0,05$. Buna göre, yüksek lisans yapan öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumu ($\bar{X} = 28,25$), yüksek lisans yapmayan öğretmenlerle ($\bar{X} = 28,43$) aynı düzeydedir.

4.3.6. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programından yararlanma durumu puanları öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t- testi sonuçları Tablo 4.3.6'da verilmiştir.

Tablo 4.3.6. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre t-Testi Bulguları

HİE	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	243	92,84	12,36	378	1,07	0,28
Hayır	137	91,40	12,85			

Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma düzeyleri, öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir, $t_{(378)}= 1,07$, $p>0,05$. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma puanları ($\bar{X}= 92,84$), hizmet içi almayan öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma puanları ($\bar{X} = 91,40$) yaklaşık aynı olduğunda anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu ile Çiftçi ve Tatar (2015)'in yaptıkları çalışmada öğretmenlerin güncellenen programların öğretmenlere ayrıntılı olarak tanıtılması isteklerine ilişkin bulgusu ile çelişmektedir.

4.3.6.1. Öğretmenlerin Öğretim Programını İnceleme Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programını inceleme durumlarının öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t- testi sonuçları Tablo 4.3.6.1'de verilmiştir.

Tablo 4.3.6.1. Öğretmenlerin Öğretim Programını İnceleme Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları

HİE	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	243	20,38	3,291	378	0,741	0,459
Hayır	137	20,12	3,337			

Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını inceleme durumları hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(378)}= 0,741$, $p>0,05$. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını inceleme durumları ($\bar{X}= 20,38$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ($\bar{X} = 20,12$) yaklaşık aynı olduğunda anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretim programına ilişkin yapılan hizmet içi eğitim çalışmaları öğretmenlerin öğretim programını inceleme düzeylerinin farklılaşmasına yol açmadığı söylenebilir.

4.3.6.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumlarının öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.3.6.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.6.2. Öğretmenlerin Öğretim Programından Derse Hazırlanma ve Uygulamada Yararlanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları

HİE	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Evet	243	43,86	6,142	378	0,889	0,374
Hayır	137	43,25	6,827			

Yapılan t testine göre, öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(378)}=0,889$, $p>0,05$. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma durumları ($\bar{x} = 43,86$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenler ile ($\bar{x} =43,25$) hemen hemen aynı olduğunda anlamlı bir farklılık yoktur. Program tanıtımına ilişkin yapılan hizmet içi çalışmalarının öğretmenlerin derse hazırlanma ve uygulamalarına yansıtma durumlarında farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir. Bu sonuç ile Önen ve diğerlerinin (2009)’da yaptıkları çalışmada öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimden sonra öğretmenlerin öğretim yöntem-tekniklerine ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğu bulgusu ile çelişmektedir.

4.3.6.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma durumları öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan t- testi sonuçları Tablo 4.3.6.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.6.3. Öğretmenlerin Yardımcı Kaynaklardan Faydalanma Durumları Alt Boyutu Puanlarının Öğretim Programına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre t-Testi Bulguları

HİE	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Evet	243	28,61	4,406	378	1,230	0,219
Hayır	137	28,04	4,266			

Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma durumları öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim alıp alamamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(378)}=1,230$, $p>0,05$. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan faydalanma durumları ile ($\bar{x} = 28,61$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin durumları ($\bar{x} = 28,04$) yaklaşık aynı olduğunda anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME KARŞI TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin değişime karşı tutum ölçeğinde yer alan maddelere yönelik verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Değişime Karşı Tutumları

Değişime Karşı Tutum Ölçeğindeki Maddeler	N	\bar{x}	S
1. İşlerimi kendi alışkanlıklarım doğrultusunda yapmayı tercih ederim.	380	2,57	1,186
2. Yeniliklere kolayca uyum sağlayabiliyorum.	379	4,16	,825
3. Değişim, çalışanların beklentilerinden kaynaklanan bir dirençle karşılaşabilir.	380	2,12	,864
4. İşimde yeni bir uygulamaya alışma benim için sorun değildir.	380	4,00	,929
5. İşler mevcut hali ile yürüyorsa, değişime gerek olmadığı kanısındayım.	380	3,38	1,212
6. Teknolojik gelişmelerin gerektirdiği yenilikleri kullanma alışkanlığı kazanmakta yavaşım.	380	3,44	1,256
7. Örgüt ve çalışan ihtiyaçlarına yönelik bir değişim planını desteklerim.	380	4,08	,804
8. Değişmek istiyorsak bunun yol açabileceği kayıpları göze almalıyız.	380	3,73	,963
9. İş ortamındaki değişim ihtiyacı gelişmenin bir parçasıdır.	379	4,15	,778
10. İşimle ilgili yeni ve değişik şeyler öğrenmeyi severim.	380	4,41	,708
11. Hep işler fena değilse kurcalama derim.	380	3,50	1,170
12. Değişik kişilerle çalışmanın insanı geliştireceği kanısındayım.	380	4,28	,845
13. Farklı bir saç modelini denemekten çekinirim.	380	3,23	1,237
14. Tatilimi geçirmek için daha önce görmediğim yerleri tercih ederim.	376	4,07	1,034
15. Pek çok örgütte değişim, çalışanlara sorulmadan planlanmakta ve onların buna uyması beklenmektedir.	376	2,03	1,026
16. Yönetimin değişime yönelik yeterli ön hazırlık yapmamış olmasından korkarım.	376	2,06	,897
17. Örgüt içindeki bir değişim sürecinde eski deneyimlerimden de yararlanmaya önem veririm.	376	4,19	,748
18. Değişimi yönetenlere karşı duyulan güvenin değişim başarısında payı vardır.	376	4,20	,851
19. Tanımadığım durumlar ve ortamlarla karşılaşmak beni eğlendirir.	376	3,53	1,048
20. Örgüt içindeki iletişimin yapısı değişim sürecine çalışanların katılımını etkiler.	376	4,02	,837
21. Farklı markaların ürünlerini alarak denemeyi severim.	376	3,65	1,066
22. Yaşadığım ortamın fiziksel düzenlemesinde değişiklikler yapma fikri hoşuma gider.	376	4,19	,849
Ortalama	374	3,59	0,96

Öğretmenlerin değişime ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla “İşleriyle ilgili yeni ve değişik şeyler öğrenmeyi sevdiklerini” ($\bar{x}=4,41$), en az ise “Pek çok örgütte değişim, çalışanlara sorulmadan planlanmakta ve onların buna uyması beklenmekte” ($\bar{x}=2,03$) ve “Yönetimin değişime yönelik yeterli ön hazırlık yapmamış olmasından korkarım.” ($\bar{x}=2,06$) olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin değişime ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}=3,56$) bulunmuştur. Öğretmenlerin değişime karşı olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin değişime karşı dirençlerinin az olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin değişime açık olduklarına ilişkin olan bu bulgu ile Akpınar ve Aydın(2007)’ın yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimleri olumlu buldukları sonucu örtüşmektedir. Bu bulgu Kurt (2010)’un bulduğu öğretmenlerin yeniliğe açık olduklarını ve değişime direnme düzeylerinin düşük olduğu bulgusu ile uyumaktadır. Genç (2006) yaptığı çalışmada kıdemi yüksek olan öğretmenlerin değişim faaliyetlerinin içerisinde olmak istemeleri bulgusu değişime karşı olumlu tutuma sahip olma bulgusunu desteklemektedir.

4.5. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİME KARŞI TUTUMLARI İLE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAN YARARLANMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğretmenlerin değişime yönelik görüşlerini belirlemek için kullanılan değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanma durumları arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmış ve pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .276, P > .01$). Öğretmenlerin öğretim programlardan yararlanma durumları değişime karşı gösterdikleri tutum ölçüsünde farklılaştığı söylenebilir. Değişime karşı tutumları olumlu yönde arttıkça uygulamada programlardan yararlanma düzeylerinin de artacağı düşünülebilir. Han (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin değişime dirençlerinin genel nedeninin reformların kavramsal yapısını anlamada yaşadıkları zorluklar olduğunu belirtmiştir. Akdeniz ve Tekbıyık (2008) da öğretmenlerin, eski programın eski alışkanlıkları beraberinde getirdiği için bu alışkanlıkları değiştirmenin zaman alacağını ifade ederek değişime karşı tutumun önemine işaret etmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

1. Öğretmenlerin yarısından fazlası(%63,9) uyguladıkları öğretim programına yönelik hizmet içi eğitim veya seminer almıştır. Hizmet içi eğitim veya seminer alan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%51) bu eğitimleri üç dört yıl önce almıştır. Öğretmenlerin beşte biri (%24,4) bu eğitimlerden sadece bir kez yararlanmıştır. Öğretmenlerin tamamı hizmet içi eğitimlerden aynı oranda yararlanmamaktadır.
2. Öğretim programına yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin oranı (%63,2) olmasına karşın tekrar eğitim almak isteyen öğretmenlerin oranı, almak istemeyen ve kararsızlarının oranına göre daha yüksektir. Öğretmenlerin yarısından fazlası hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır.
3. Öğretmenler öğretim programlarına ilişkin yaşadıkları sorunların çözümünde en çok zümre öğretmenlerinden (%77,1) yardım alırken en az da maarif müfettişlerinden (%0,8) yardım almıştır.
4. Uyguladığı öğretim programının yürürlüğe girme tarihini bildiğini ifade eden öğretmenlerin oranı %52,11'dir. Ancak bu öğretmenlerin sadece yarısı(%25,53) tarihi doğru olarak belirtmiştir.
5. Öğretmenlerin öğretim programlarında yararlanma düzeylerinin genel ortalaması $\bar{x} = 4,02$ 'dir. Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma düzeyleri üç alt boyutta incelenmiştir. Birinci alt boyut öğretmenlerin

uyguladıkları öğretim programını inceleme, ikinci alt boyut öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma ve üçüncü boyutta yardımcı kaynaklardan faydalanmadır. Her üç boyutu karşılaştırdığımızda öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma düzeyleri diğer boyutlara oranla daha düşük çıkmıştır. Diğer iki boyutun ortalaması ise birbirine çok yakındır.

6. Öğretmenlerin öğretim programını tüm sınıflar düzeyinde inceleme durumu orta düzeyde iken öğretim programının genel amaçlarını, öğrenciye kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri vb. nitelikleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımını bilme düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenler öğretim programının en fazla genel amaçlarından haberdarlardır.
7. Öğretmelerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma düzeyleri genel olarak yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin bireysel özelliklerini ve farklılıklarını dikkate alma düzeyleri etkinlik hazırlama konusundaki düzeylerine göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma konusunda öğretim programına çoğunlukla bağlı kaldıkları söylenebilir. Buna karşın öğretmenlerin “Derslerimi işlerken dersin öğretim programına sadık kalırım.” maddesine yönelik verdikleri cevapların ortalama puanları diğer maddelere verdikleri cevapların ortalama puanlarına oranla daha az olduğundan öğretmenlerin her zaman öğretim programına sadık kalmadıkları ileri sürülebilir.
8. Öğretmenler kendilerine kolaylık sağlayacak EBA, İnternet, kaynak kitap gibi farklı kaynaklardan yararlanmaktadırlar. Öğretmenler kaynak kitaplardan en çok ders işlerken ve sınav hazırlarken yararlanmaktadır. Öğretmenler ders kitabını ve yararlandıkları EBA, web siteleri, dergi vb. kaynakların içeriklerini öğretim programı ile karşılaştırma gereği duymadan kullanmaktadırlar. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre farklı kaynaklardan daha fazla yararlanmaktadır.

9. Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
10. Cinsiyete göre öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını inceleme ve öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan yararlanma durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin yardımcı kaynaklardan yararlanma düzeyleri erkek öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksektir.
11. Öğretim yapılan eğitim kademesine göre ilkokul ile ortaöğretim ve ortaokul ile ortaöğretim kademeleri arasında öğretmenlerin programlardan yararlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.
12. Eğitim kademesine göre öğretmenlerin öğretim programını inceleme düzeyleri arasında fark görülmezken, derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma ile yardımcı kaynaklardan faydalanma durumları arasında anlamlı farklılıklar vardır.
13. Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma düzeyleri arasında; kıdemine, mezun oldukları yükseköğretim programına, lisansüstü eğitim yapıp yapmamasına, öğretim programının tanıtımına ilişkin hizmet içi eğitim alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık yoktur.
14. Öğretmenlerin değişime karşı tutumları olumludur. Bu durum öğretmenlerin değişime karşı açık olduklarını göstermektedir.
15. Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasında düşük ama anlamlı bir ilişki vardır. Bu durumda öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları değişime karşı gösterdikleri tutum ölçüsünde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin

değişime karşı tutumları arttıkça programlardan yararlanma düzeyleri de artacaktır.

5.2. ÖNERİLER

1. Öğretmenlere öğretim programlarına yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir ve tüm öğretmenlere ulaşılabilecek şekilde hizmet içi eğitimler planlanabilir.
2. Okul idareleri, öğretmenlere öğretim programlarında gerçekleştirilen güncelleme çalışmalarına ilişkin bilgilendirme toplantıları yapabilir.
3. Öğretim programlarında yapılacak değişiklikler veya güncelleme çalışmalarının kapsamı ne olursa olsun öğretmenlerin öğretim programını anlayacakları ve uygulamalarında kullanabilecekleri nitelikte ve verimli eğitimler verilebilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarının tanıtımlarının yapıldığı ve programların nasıl uygulayacaklarına ilişkin küçük kitapçıklar hazırlanıp, öğretmenlere dağıtılabilir.
5. Öğretmenlerin öğretim yaptıkları eğitim kademelerine göre öğretim programlarından yararlanma düzeyleri arasındaki farklılığın nedenlerine yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.
6. Ayrıca, bundan sonraki araştırmalarda, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama durumları ve biçimlerine ilişkin nitel türde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akdeniz, A. R. ve Tekbıyık, A.(2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt 2, Sayı 2, 23-37.

Akengin, H.(2008).Coğrafya Öğretmenlerinin Yenilenen Lise Coğrafya Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 18,1–20.

Akpınar. B. ve Aydın. K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programında Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.

Arslan, A. , Ercan, O. ve Tekbıyık, A.(2014). Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*,201.

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.

Aykaç, N. , Ulubey, Ö.(2012). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 45, Sayı 1, 63-82.

Ayvacı, H. Ş. ve Nas, S. E.(2009). Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırıcı Kurama göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*,Cilt 3, Sayı 2, 212-225.

Ayvacı, H.Ş., Bebek, G., Özbek, D. ve Yamak, S.(2015). 2013 Yılında Revize Edilen Fizik Dersi Öğretim Programı'nın Temel Düzeydeki Uygulamalarının Fizik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. *Journal of Instructional Technologies&Teacher Education*,Vol 4, No 3,35-45.

Bal, A. P.(2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, 53-68.

Başaran, İ.E.(1982). *Örgütsel Davranış Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z.,(2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bümen, N.T., Çakar, E. ve Yıldız, D.G.(2014).Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1). 203-228.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri(13. Baskı)*. Ankara: PEGEM Akademi.

Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*(17. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.

Çenker, B. ve Akgül, E. M.(2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesine Bakış Açılarının İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*. Cilt 1, Sayı 1.

Çakmak, M. ve Gürbüz, H.(2014). Biyoloji Dersi Ortaöğretim Programının Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:3, Sayı:1, Makale No: 29.

Çalık, T. (2003). Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*. Güz, 36, 536-557.

Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E.(2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4.

Çelik, V. (1999). Eğitim Yönetiminin Yetiştirilmesi. *Eğitim Bilim Dergisi*, 15(80).

Çiftçi, O. ve Tatar, E.(2015). Güncellenen Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.6, No.2, 285-298.

Çiftçi, S., Sünbül, A.M. ve Köksal, O.(2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 281-295.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*(2. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.

Çolakoglu, M. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1, 63-77.

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (7. Baskı)*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: PEGEMA Yayıncılık.

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programın Bir Önceki Programla Karşılaştırılması ve Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5/2, 55-80.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdem, A. (2007). *2005 İlköğretim Türkçe Programı'nın Önceki Program ve İrlanda'nın Ana Dili Öğretim Programı İle Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

ERG (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc web adresinden 16 Ocak 2016 tarihinde edinilmiştir.

Ertürk, S. (1991). *Eğitimde Program Geliştirme (6. Baskı)*. Ankara: METEKSAN Yayınları.

Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (2. Baskı)*. Ankara: PEGEM Yayınları.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş (5. Baskı)*. Ankara: Meteksan

Matbaacılık.

Genç, M.(2006). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç*(Yüksek Lisans Programı).Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ.(2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 47, 393-421.

Gözütok, F.D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.

Gültekin, M., Çubukçu, Z. ve Dal, S.(2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim- Öğretimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 29, 131-152.

Gümüseli, A.İ.(2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.

Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin İşlevsel Paradigmaları ve Eğitim Reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.

Kale, M.(2010).Eğitimin Temel Kavramları. Emin Karip(Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*(3. Baskı) içinde (s.2-18). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B.(2005). *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi*(1. baskı).Ankara. Asil Yayın Dağıtım.

Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö.(2010). Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ağustos / Cilt 11, Sayı 2, 155-175.

Kurt, C.B.(2010). *Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*(16. Baskı).Ankara: Nobel Dağıtım.

MEB,(2013). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Bazı Derslerin Öğretim Programlarının Güncellenmesi*. Basın Bilgi Notu.

MEB,(2015). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi(1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.

MEB, (2015). İlkokul Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.

MEB, (2015). İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.

MEB,(2008). Ortaöğretim 10.Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı.<https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.

MEB,(2007). Ortaöğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.

MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2005). Temel Eğitim Destek Programı Öğretim Programlarının (İlköğretim 1-5. Sınıflar Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) Değerlendirme Raporu.

MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2006). Temel Eğitim Destek Programı Öğretim Programlarının (İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) Değerlendirme Raporu.

MEB,(2013). Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB,(2005).Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.

MEB,(1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Sayı: 1739, Md.43. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf adresinden 04.05.2015tarihinde alınmıştır.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A.(2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 10, Sayı 3, 9-23.

Özdemir, S.M.(2009).Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Özdemir, S.M.(2012).Eğitimde Program Geliştirme ve Program Geliştirme Süreçlerinin Unsurları. Gürbüz Ocak(Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri (4. Baskı)* içinde(s. 57-116). Ankara. PEGEM A Yayıncılık.

Özden, M.(2007). Kimya Öğretmenlerinin Kimya Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Nitel ve Nicel Yönden Değerlendirilmesi: Adıyaman ve Malatya İlleri Örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(2) 22.

Özdoğan, O. ve Korkmaz, M.(2005). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 3, Sayı 4. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/331/313> adresinden 08.01.2017 tarihinde alınmıştır.

Özmen, S. E. (1999). “Örgüt içi değişim ve değişim Karşısında Birey Davranışı” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Öztürk, İ. H.(2012). Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory&Practice*, 12(1), 271-299.

Sönmez, V.(2015). *Eğitim Felsefesi*(13. Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.

Taymaz, H.(2000).*Okul Yönetimi*. Ankara. PEGEM Yayınları.

Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Turgut, M.F. ve Baykul, Y.(2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*(5. Baskı).Ankara. PEGEM A Yayıncılık.

Ulutaş, S. (2003). *Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Araştırılması*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.

Vardar, A.(2001). *Bireysel ve Kurumsal Değişimde Yeniden Yapılanma Stratejileri*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Varış, F.(1988). *Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikleri”(4. Baskı)*.Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yapıcı, M. ve Demirdelen, C.(2007).İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*. 6(2), 204-212.

Yazıcı, K.(2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programları Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Arasındaki İlişki*(Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M.(2012). *Eğitimde Program Değerlendirme(1. Baskı)*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

EKLER

EK 1- Veri Toplama Aracı

Değerli Meslektaşım,

Lisansüstü eğitim düzeyinde yapılan bu çalışmanın amacı “öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıkları ve öğretim programlarından yararlanma durumları”nı belirlemektir. Bu amaçla hazırlanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde demografik bilgiler, II. Bölümde öğretim programlarına ilişkin ölçek ve III. Bölümde değişime ilişkin görüşlerinizi yansıtıcı ölçek yer almaktadır. Sizden beklenen her bölümde yer alan yönergeler doğrultusunda soruları ve ifadeleri cevaplamanızdır. Vereceğiniz cevaplar, sadece bu çalışma ile sınırlı olup, herhangi bir kuruma verilmeyecektir. Sorulara içtenlikle yanıt vermeniz ve boş soru bırakmamanız özellikle beklenmektedir. Vereceğiniz samimi cevaplar çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir. **Lütfen, anketlere isim ve soyadınızı yazmayınız.** Katkılarınız ve işbirliğiniz için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Mehtap Erman

Kırıkkale Üniv. Sosyal Bil. Enst.

I. BÖLÜM

Aşağıda verilen sorularda size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Görev yaptığınız öğretim kurumu
 İlkokul Ortaokul Ortaöğretim (Lise)
3. Branşınız
4. Hizmet yılınız
 5 yıldan daha az 6-10 yıl 11-15 yıl
 16-20 yıl 21 yıl ve üstü
5. Mezun olduğunuz yükseköğretim programı
 Eğitim Fakültesi
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Dört Yıllık Diğer Fakülteler
 Eğitim Enstitüsü /Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamlama
 Diğer (yazınız)

6. Lisansüstü eğitim yaptınız mı?

Evet (Mezun veya devam ediyor) Hayır

Cevabınız evet ise lisansüstü eğitiminizi hangi alanda/bölümde yaptığınızı lütfen belirtiniz.

7. Öğretim programlarının tanıtımına ilişkin herhangi bir seminer veya hizmet içi eğitim (HİE) aldınız mı?

Evet Hayır

8. HİE aldıysanız ne zaman aldığınızı belirtiniz.

1-2 yıl önce 3-4 yıl önce 5 yıldan daha fazla

9. HİE aldıysanız, lütfen sayısını belirtiniz.

1 kez 2 kez 3 kez 4 ve daha fazla

10. Okuttuğunuz dersin öğretim programlarının tanıtımına ilişkin HİE almak ister misiniz?

Evet Hayır Kararsızım

11. Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz? (Lütfen 1,2, 3, 4 şeklinde sıralama yapınız.)

Zümre arkadaşları Maarif müfettişleri Okul idaresi

Diğer öğretmenler Diğer.....

12. Şu an uyguladığınız öğretim programının ne zaman yürürlüğe girdiğini biliyor musunuz?

Evet Hayır

Cevabınız evet ise lütfen yılını belirtiniz

II. BÖLÜM

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneğe ilişkin kutucuğu lütfen işaretleyiniz. Görüşlerinizi “hiç katılmıyorum” ile “çok katılıyorum” aralığında belirtiniz.

İFADELER	HiçÇok				
	1	2	3	4	5
1. Okuttuğum ders/derslerin öğretim programını “tüm sınıflar düzeyinde” eğitim-öğretim yılı öncesinde incelerim.					
2. Öğretim programında temel alınan öğrenme-öğretme yaklaşımının veya anlayışının temel özelliklerini bilirim.					
3. Okuttuğum ders/derslerin öğretim programının genel amaçlarından haberdarım.					
4. Öğretim programında temel alınan yaklaşımı veya anlayışı ders işleme sürecinde kullandığım yöntemlere, tekniklere ve etkinliklere yansıtırım.					
5. Okuttuğum öğretim programında yer alan kazanımların, hangi genel amaca hizmet ettiğini dikkate alırım.					
6. Öğretim programında kazanımlara yönelik belirtilen açıklama, sınırlılık ve uyarıları dikkate alırım.					
7. Öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik etkinlikler düzenlerim.					
8. Öğretim programını uygularken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve farklılıklarını göz önünde bulundururum.					
9. Ders planı yaparken ve derse hazırlanırken öğretim programındaki kazanımları incelerim.					
10. Öğretim programındaki kazanımları inceleyerek, öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağım yöntem ve teknikleri belirlerim.					
11. Derslerimi işlerken dersin öğretim programına sadık kalırım.					
12. Öğretim programındaki kazanımları inceleyerek, öğrenme- öğretim sürecinde kullanacağım araç, gereç ve materyalleri belirlerim.					
13. Yıllık planlarımı EBA’den veya İnternet sitelerindeki kaynaklardan edinirim.					
14. Yıllık planlarımı öğretim programındaki ünite/tema ve konulara ayrılan süreleri dikkate alarak hazırlarım.					
15. Dersi işlemeden önce, ders kitabı yanı sıra o konuya ilişkin öğretim programındaki kazanımlara da bakarım.					
16. Öğretim programının öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, tutum, değer vb. nitelikleri bilirim.					
17. Uyguladığım öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında bilgi sahibiyim.					
18. Ölçme değerlendirme etkinliklerimi öğretim programındaki kazanımların					

özelliklerini (bilgi, beceri, tutum, değer vb.) dikkate alarak planlar ve gerçekleştiririm.					
19. Dersi işlerken ve ölçme-değerlendirme (sınavlar) yaparken kaynak kitaplardan yararlanırım.					
20. Yaptığım değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak, eksik kaldığımı veya kazanılmadığımı düşündüğüm kazanımlara yönelik etkinlikler planlarım.					
21. Dersi işlemek için ders kitabını yeterli bulduğumdan, öğretim programına bakmam.					
22. Ders kitabındaki konu anlatımlarının sınırlılıklarını ve içeriğini öğretim programı ile karşılaştırırım.					
23. Yararlandığım kaynakları (EBA, web siteleri, dergi vb.) öğretim programının kazanımları ve içeriği ile karşılaştırarak kullanırım.					

III. BÖLÜM

Bu bölümde öğretmenlerin değişim konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik ölçek yer almaktadır. İfadelere bakarak aşağıdaki tablodaki her cümle için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İşlerimi kendi alışkanlıklarım doğrultusunda yapmayı tercih ederim.					
2. Yeniliklere kolayca uyum sağlayabiliyorum.					
3. Değişim, çalışanların beklentilerinden kaynaklanan bir dirençle karşılaşabilir.					
4. İşimde yeni bir uygulamaya alışma benim için sorun değildir.					
5. İşler mevcut hali ile yürüyorsa, değişime gerek olmadığı kanısındayım.					
6. Teknolojik gelişmelerin gerektirdiği yenilikleri kullanma alışkanlığı kazanmakta yavaşım.					
7. Örgüt ve çalışan ihtiyaçlarına yönelik bir değişim planını desteklerim.					
8. Değişmek istiyorsak bunun yol açabileceği kayıpları göze almalıyız.					
9. İş ortamındaki değişim ihtiyacı gelişmenin bir parçasıdır.					

10. İşimle ilgili yeni ve değişik şeyler öğrenmeyi severim.					
11. Hep işler fena değilse kurcalama derim.					
12. Değişik kişilerle çalışmanın insanı geliştireceği kanısındayım.					
13. Farklı bir saç modelini denemekten çekinirim.					
14. Tatilimi geçirmek için daha önce görmediğim yerleri tercih ederim.					
15. Pek çok örgütte değişim, çalışanlara sorulmadan planlanmakta ve onların buna uyması beklenmektedir.					
16. Yönetimin değişime yönelik yeterli ön hazırlık yapmamış olmasından korkarım.					
17. Örgüt içindeki bir değişim sürecinde eski deneyimlerimden de yararlanmaya önem veririm.					
18. Değişimi yönetenlere karşı duyulan güvenin değişim başarısında payı vardır.					
19. Tanımadığım durumlar ve ortamlarla karşılaşmak beni eğlendirir.					
20. Örgüt içindeki iletişimin yapısı değişim sürecine çalışanların katılımını etkiler.					
21. Farklı markaların ürünlerini alarak denemeyi severim.					
22. Yaşadığım ortamın fiziksel düzenlemesinde değişiklikler yapma fikri hoşuma gider.					

EK 2- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Resmi İzin Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 14588481-605.99-E. 7019291
Konu: Araştırma İzni

07.07.2015

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİNE

(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgili: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi,


b) 01.07/2015 tarihli ve 4249 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Mehtap ERMAN'ın "Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Bilgi ve Düzeyleri ve Uygulama Biçimleri" başlıklı tezi kapsamında anket yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bu örneğin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

"Güvenli Elektronik İmza"
Aslı ile Aynıdır.
dSOr..O.iiv..eOI


Yaşar SUBAŞI
Şef

Konya yolu Başkent, Öğretmen Evi Sokakı, Beyoğlu ANKARA e-posta: i.s.tas@mlm.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Teli: (0 312)
221 02 17142 5

Bu belge (jw7), elektronik imza ile onaylanan http://zmk@guemeb.gov.tr adresinden c976-4c6-5a29-5b8a-1 da kodlu, (cyr) cd